I 3854

Revista de PEDAGOGIE

ORGAN AL
INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

1954

IAN. 1 MART.

EDITURA DE STAT
DIDACTICĂ ȘI PEDAGOGICĂ

1690

97

- IUI 2005

1 IUIL. 2014

I 3854.

Revista

de

PEDAGOGIE

ORGAN AL
INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

1

IANUARIE — MARTIE
1954

EDITURA DE STAT DIDACTICĂ ŞI PEDAGOGICĂ

1599.
383/952.

1944

„REVISTA DE PEDAGOGIE"
APARE TRIMESTRIAL

COLEGIUL DE REDACȚIE

Stela Andreescu—profesoară emerită; Prof. *Margareta Banyai;* Prof. *Isidor Cremer;* Conf. univ. *Traian Moraru* (redactor responsabil); Prof. univ. *Nicolae Pascu;* Prof. univ. *Mihail Roșianu*; *Maria Tomoșoiu Boboc*—învățătoare emerită

București, Str. Spiru Haret Nr. 14 — Telefon 5.15.16 și 4.24.00

Insemnătatea învăţăturii lui I. P. Pavlov pentru lichidarea rămăşiţelor pedologice din psihologie şi pedagogie

Prof. univ. AL. ROŞCA
Fac. Pedagogie Cluj

Falsa ştiinţă a pedologiei — care a luat fiinţă pe la sfîrşitul secolului trecut în Statele Unite ale Americii — a debutat cu pretenţia de a fi o ştiinţă completă a copilului. In realitate, pedologia s-a dovedit a fi o pseudoştiinţă pusă în întregime în slujba claselor exploatatoare. Timp de aproape o jumătate de veac pedologia a denaturat adevărul ştiinţific şi continuă să-l denatureze în ţările capitaliste, răspîndind cunoştinţe antiştiinţifice cu privire la dezvoltarea copilului.

Caracterul antiştiinţific şi reacţionar al pedologiei a fost demascat prin Hotărîrea C.C. al P.C.U.S. din 4 iulie 1936, „Despre deformările pedologice în sistemul Comisariatelor Poporului pentru educaţie". Hotărîrea a arătat că atît teoria cît şi practica pedologiei se bazează pe concepţii antiştiinţifice, antimarxiste. Din aceste teorii face parte, înainte de toate, „legea" principală a pedologiei contemporane, „legea" condiţionării fatale a soartei copiilor de către factorii biologici şi sociali, adică influenţa eredităţii şi a unui oarecare mediu neschimbător. Această „lege" profund reacţionară se găseşte în contradicţie strigătoare cu realitatea. In ţările care construiesc socialismul, partidele comuniste şi muncitoreşti, înarmate cu teoria marxist-leninistă — singura teorie care reflectă realitatea obiectivă — educă cu succes oamenii în spiritul socialismului, făcîndu-i să lupte pentru a-şi lichida din conştiinţă rămăşiţele capitaliste şi ale educaţiei antiştiinţifice.

La noi în ţară, pedologia a fost o armă în mîinile claselor exploatatoare şi a continuat să dăinuiască şi după 23 August 1944. Eliberarea ţării noastre de către Armata Sovietică, posibilitatea cunoaşterii şi studierii ştiinţei marxist-leniniste, a utilizării marilor cuceriri ale ştiinţei sovietice au constituit premizele lichidării acestei pseudoştiinţe şi ale dezvoltării pedagogiei şi psihologiei ştiinţifice.

Prin grija continuă a partidului s-au creat oamenilor noştri de ştiinţă şi cadrelor didactice din învăţămîntul de toate gradele, largi posibilităţi de a studia ştiinţa marxist-leninistă şi de a valorifica tot mai mult succesele obţinute de psihologia şi pedagogia sovietică.

Totuşi, chiar în 1953 s-a constatat că mai erau sectoare în care pseudoştiinţa pedologiei n-a fost încă lichidată, în care s-au mai păstrat puternice rămăşiţe ale metodelor şi concepţiilor false şi reacţionare din pedologia, psihologia şi pedagogia burgheză. Această situaţie a fost semnalată şi criticată cu toată asprimea de către editorialul ziarului „Scînteia" din 18 ianuarie 1953, „Pentru lichidarea deformărilor antiştiinţifice în domeniul pedagogiei". Ziarul „Scînteia" arăta că activitatea desfăşurată de către Centrul de igienă mintală şi de către Centrul de cercetări psiho-medico-pedagogice „constituie o puternică manifestare de ploconire slugarnică în faţa concepţiilor putrede, antiştiinţifice ale ideologiei burgheze, o înstrăinare de tradiţiile progresiste ale ştiinţei noastre şi de cuceririle celei mai înaintate ştiinţe din lume, ştiinţa sovietică". Aceste centre se străduiau să promoveze teorii şi practici ultrareacţionare din domeniul pedagogiei, psihologiei şi medicinei înfeudate imperialismului. Ca urmare a activităţii lor profund dăunătoare, un mare număr de copii primeau diagnosticul de „dificili" sau „greu educabili", cu toate că în marea lor majoritate aceşti copii nu prezentau nici un fel de înapoiere mintală. In multe cazuri se recomanda scoaterea unor copii, absolut normali şi sănătoşi, din mediul obişnuit şi internarea lor în instituţii speciale. Cele două centre menţionate căutau să „justifice", pe baza tezelor pedologiei, rămînerea în urmă la învăţătură a unor copii, punînd aceasta în legătură exclusiv cu aşa numita stare psihologică şi medicală a copiilor şi nesocotind cu totul rolul educaţiei, al învăţătorului şi profesorului.

Editorialul ziarului „Scînteia" a constituit şi constituie un ajutor valoros pentru toate cadrele didactice şi ştiinţifice a căror muncă se desfăşoară în cîmpul pedagogiei şi psihologiei, învăţîndu-i să descopere şi să lichideze influenţele putredei ideologii burgheze din munca lor, să lupte cu intransigenţă, folosind din plin arma criticei şi autocriticei, împotriva concepţiilor idealiste, antiştiinţifice şi reacţionare din domeniul educaţiei, ştiinţei şi culturii. Aceasta constituie, aşa cum arată editorialul, o datorie de onoare a adevăratului om de ştiinţă, a adevăratului pedagog, psiholog, medic etc. Numai cunoaşterea şi aplicarea ştiinţei marxist-leniniste şi a marilor cuceriri ale pedagogiei şi psihologiei sovietice, ne poate ajuta să lichidăm rămăşiţele din munca noastră didactică şi ştiinţifică, să cunoaştem şi să înţelegem legile ştiinţifice obiective ale dezvoltării copilului în procesul instructiv-educativ. In cele ce urmează, vom încerca să arătăm însemnătatea deosebită pe care o are învăţătura lui I. P. Pavlov pentru lichidarea rămăşiţelor pedologice din psihologia şi pedagogia din ţara noastră şi pentru ducerea cu succes a muncii noastre didactice şi ştiinţifice

Am văzut că pentru falsa ştiinţă a pedologiei soarta copiilor ar fi determinată în mod fatal de către ereditate sau de către mediul înconjurător, socotit invariabil. Pedologia bagatelizează rolul instrucţiei şi educaţiei, socotindu-l cu totul secundar faţă de influenţele ereditare şi faţă de acelea ale unui aşa-zis mediu invariabil. Prin aceasta pedologia micşorează responsabilitatea pedagogului în organizarea muncii educative şi-l dezarmează în lupta pentru lichidarea rămînerii în urmă la învăţătură. După concepţiile pedologilor, numai copiii socotiţi „personalităţi puternice" au dreptul la forme mai dezvoltate de învăţămînt. Aceşti copii sînt, firesc, copii ai claselor exploatatoare, pe cîtă vreme copiii

maselor muncitoare şi exploatate care, după ei, ar avea o ereditate inferioară, n-ar fi în stare să înveţe.

Pentru a ilustra felul în care pedologii americani înţeleg influenţa condiţiilor de mediu, vom da un exemplu socotit tipic pentru acest fel de a pune problema. Cercetîndu-se criminalitatea minorilor din oraşul Chicago şi făcîndu-se repartizarea statistică a infracţiunilor pe zonele oraşului, s-a ajuns la concluzia că în vreme ce aproximativ 30% din minorii şi adulţii aşa zisei „zonă a doua" sau a fabricilor, au fost chemaţi în faţa justiţiei, cel puţin odată, acest procent a fost mai mic de 1 pentru „zona a cincea" sau a vilelor. Ce reprezintă aceste zone? Zona a cincea este socotită ca fiind zona burgheziei bine înstărite, în timp ce zona a doua este socotită zona şomerilor, a oamenilor lipsiţi de mijloace materiale, a vagabonzilor etc., zonă căutată de aceştia, deoarece din cauza aglomerării şi a stării de degradare a locuinţelor, este singura compatibilă cu veniturile lor mizerabile.

Este adevărat că orînduirea capitalistă generează vagabondajul, prostituţia şi infracţiunea în proporţii de masă, după cum generează şomajul şi sărăcia. Pedologii şi sociologii burghezi consideră însă, că orînduirea capitalistă, bazată pe exploatarea omului de către om, este veşnică şi că totdeauna trebuie să existe şi aceste fructe ale exploatării capitaliste, adică mizeria maselor muncitoare, prostituţia, vagabondajul etc.

Victoria Marii Revoluţii Socialiste din Octombrie a arătat însă, cît de „veşnică" este orînduirea capitalistă. Victoria socialismului în U.R.S.S. a însemnat în acelaşi timp şi victoria asupra tuturor plăgilor generate de capitalism. „Dacă conştiinţa oamenilor, moravurile şi obiceiurile lor — spune I. V. Stalin în lucrarea sa „Anarhism sau Socialism?" — sînt determinate de condiţiile exterioare, dacă conţinutul economic este acela care face ca formele juridice şi politice să fie improprii, este limpede că trebuie să contribuim la o radicală reorganizare a raporturilor economice, pentru ca odată cu ele să se schimbe radical moravurile şi obiceiurile poporului, precum şi rînduielile sale politice"[1].

Trebuie să subliniem că pedologii şi psihologii americani încearcă să reducă, în ultimă analiză, la factori biologici, ereditari, însăşi existenţa claselor sociale şi a exploatării. Unul din cei mai reacţionari psihologi americani, V. McDougall, afirmă că stratificarea socială are la bază o stratificare a calităţilor morale şi intelectuale înnăscute, că „straturile sociale superioare", adică clasele exploatatoare, sînt mai bine înzestrate dela natură decît „straturile de jos", decît masele muncitoare. Prin urmare, exploatatorii deţin poziţiile lor în baza înzestrării lor dela natură, şi nu trebuie să fie nimeni nemulţumit, căci fiecare are în societate locul la care-i dau dreptul însuşirile sale înnăscute. McDougall reduce întreaga activitate a omului la instincte şi tendinţe native. Mai mult, el nu numai că reduce întreaga activitate a omului la instincte, dar consideră că însăşi societatea este guvernată de legi biologice. Proprietatea privată şi-ar avea origina în „instinctul de achiziţie", exploatarea s-ar baza pe „instinctul de dominare" (propriu claselor exploatatoare) şi „supunere" (propriu celor exploataţi), războiul s-ar baza pe „instinctul combativ sau agresiv" etc. Substratul politic al acestei „teorii" este cum nu se poate mai evident.

[1] *I. V. Stalin:* Opere, vol. I, Ed. P.M.R., p. 325.

McDougall nu şi-a ascuns ura şi disprețul său nici împotriva oamenilor de culoare, în primul rînd împotriva negrilor, pe care-i consideră ca fiind un „tip inferior de oameni". McDougall nu numai că nu caută să ascundă, ci chiar declară deschis că prin ideile sale sprijină imperialismul american. După ce arată — în cartea sa „Este America pregătită pentru democrație?" (Is America safe for Democracy?) — că poporul muncitor se înmulțește în proporție mai mare decît clasa dominantă, ceea ce ar duce la degradarea capitalului biologic al națiunii, susține că acest pericol trebuie înlăturat. Şi cum? Prin măsuri eugenice, adică prin împiedicarea dela reproducere a poporului muncitor şi prin înlesniri materiale de tot felul, pentru încurajarea înmulțirii intensive a exploatatorilor. Dacă situația va putea fi inversată, în sensul că poporul muncitor să se înmulțească într-o proporție mai mică decît exploatatorii, atunci America „va putea să privească viitorul cu speranța bine întemeiată că zidește cea mai mare națiune şi cea mai glorioasă civilizație pe care lumea a cunoscut-o vreodată, o națiune capabilă *să-şi asume conducerea lumii* (sublinierea noastră — Al. Roşca) şi să asigure domnia justiției, libertății şi binefacerii în fiecare țară". Aceste idei care tind în mod vădit să demonstreze superioritatea națiunii americane, nu se deosebesc cu nimic de acelea care au condus fascismul german la dezlănțuirea celui de al doilea război mondial.

Nu numai McDougall, ci şi Thorndike, Terman, Burt şi alți psihologi reprezentativi ai psihologiei oficiale americane şi engleze, susțin că însuşirile psihice ale omului sînt determinate în mod fatal de către ereditate. In una din ultimele sale lucrări „Omul şi activitatea sa" (Man and his work), apărut în 1943, Thorndike scria chiar despre „genele conştiinței" şi afirma că educația nu are influență asupra genelor şi că însuşirile dobîndite nu se moştenesc. Ereditatea, după Thorndike, limitează strict posibilitatea educației. El scrie: „Ceea ce devine omul datorită educației, depinde de ceea ce este el dela natură".

Odată cu formularea teoriilor despre determinarea fatală a conduitei copilului de către ereditate, s-a trecut şi la elaborarea aşa numitelor „teste" menite să măsoare aptitudinile, presupuse native şi nemodificabile ale copiilor şi la plasarea lor, în funcție de aceste măsurători, în şcoli sau clase diferite. Mase întregi de copii normali erau trecuți în şcoli auxiliare, sau rămîneau pur şi simplu, în afara învățămîntului.

O astfel de concepție despre aptitudini este şi la baza altei pseudoştiințe burgheze, înrudită cu pedologia, anume psihotehnica. Ea utilizează de asemenea testele ca metodă esențială şi urmăreşte plasarea tinerilor în diferite profesii pe baza examinării aşa zişelor „aptitudini native". Aceste „aptitudini native" constituiau pentru psihotehnică criteriul după care oamenii se împart în societate şi îşi au locul în cîmpul muncii. In fond aceste teorii condamnau masa oamenilor muncii la o permanentă exploatare.

La baza tuturor acestor teorii şi metode pseudoştiințifice ale pedologiei şi psihotehnicei stă concepția metafizică şi idealistă profund reacționară a lui Mendel-Weismann-Morgan. După această concepție, caracterele organismului, ca şi întregul organism, depind de baza erediţară, care ea însăşi nu se dezvoltă, ci este veşnică şi totdeauna egală cu sine.

Caracterul neştiinţific şi profund dăunător al acestei concepţii a fost definitiv dovedit, în teorie şi practică, de către biologia miciurinistă, biologia sovietică. Biologia miciurinistă dă o fundamentare ştiinţifică înţelegerii eredităţii. Ereditatea nu numai că poate fi influenţată de către condiţiile de mediu, ci este ea însăşi efectul acumulării influenţelor condiţiilor mediului extern, asimilate de către organisme de-a lungul generaţiilor, adică este tipul specific de metabolism, care se formează şi se întăreşte sub influenţa condiţiilor externe, în cursul generaţiilor.

I. V. Miciurin şi I. P. Pavlov studiind, cu metode diferite, un domeniu de fapte diferit, ajung la aceleaşi concluzii cu privire la ereditate şi dezvoltare, cu privire la posibilitatea şi necesitatea transmiterii ereditare a însuşirilor dobîndite în cursul vieţii individuale, în anumite condiţii de existenţă. „Putem admite, scrie I. P. Pavlov, că unele dintre reflexele condiţionate nou formate, se transformă mai tîrziu, prin ereditate, în reflexe înnăscute"[1]. Învăţăturile lui Miciurin şi Pavlov se completează şi se susţin reciproc.

I. P. Pavlov a combătut fără cruţare teoria neştiinţifică şi reacţionară a eredităţii, teoria lui Mendel-Weismann-Morgan, care stă la baza concepţiilor rasiste ca şi la baza pedologiei. Referindu-se la concepţiile lui Morgan, I. P. Pavlov spunea în 1924: „Dacă nimeni nu poate influenţa substanţa d-voastră, genele d-voastră, nu ne rămîne decît să contemplăm natura şi nimic mai mult. Reiese că d-voastră nu aveţi un laborator, mister Morgan, ci o masă de rugăciuni. Noi dorim să intervenim activ în natură şi vom face aceasta, mister Morgan, cu toată dezaprobarea d-voastră, fără să ghicim în ceaşca de cafea".

Teoriile antiştiinţifice şi reacţionare ale pedologiei şi metoda pseudoştiinţifică a testelor au pătruns şi la noi în ţară, fiind importate din ţările imperialiste din Apus, şi în primul rînd din America. Ele s-au manifestat fie sub denumirea directă de pedologie (de exemplu în programele de învăţămînt ale şcolilor normale figura ca materie de învăţămînt pedologia, iar pe lîngă catedra de pedagogie din Cluj exista un aşa numit „laborator de pedologie şi pedagogie experimentală") fie sub forma de psihologie, în deosebi psihologia copilului, psihotehnică, igienă mintală etc. In deosebi Institutul de psihologie din Cluj şi Laboratorul de psihologie din Bucureşti îşi făcuseră o îndeletnicire principală din elaborarea, aplicarea şi răspîndirea testelor.

Personal am contribuit la răspîndirea în ţara noastră a concepţiei despre aptitudini (inclusiv inteligenţă) ca fiind determinate ereditar şi neinfluenţabile de către condiţiile de mediu şi educaţie; am contribuit de asemenea la demonstrarea posibilităţii de a putea fi măsurate aptitudinile prin metoda testelor.

Cu privire la întîrzierea mintală (oligofrenia), fără să fi studiat personal problema etiologiei ei, am acceptat — necritic — falsa teorie a pedologului american Goddard, după care 85—90% din cazurile de debilitate mintală s-ar datora eredităţii şi s-ar transmite după regulile lui Mendel. Ca urmare, deşi consideram că „tratamentul propriu al debilităţii mintale este tratamentul educativ" şi că „ceea ce un debil mintal poate să devină depinde de educaţie, şi aceasta direct de educator", con-

[1] *I. P. Pavlov:* „Experienţa a douăzeci de ani în studiul activităţii nervoase superioare a animalelor", Ed. Acad. R.P.R. 1953, pag. 233.

chideam totuşi că „tratamentul educativ nu poate şi nici nu tinde la creşterea coeficientului de inteligenţă", ci poate numai „inocula debililor mintali diferite deprinderi şi cunoştinţe utile, în limitele capacităţilor lor mintale". Odată acceptată teoria transmiterii ereditare, după „refulele" lui Mendel a debilităţii mintale, am acceptat şi consecinţele acestei teorii false şi reacţionare, socotind că singura posibilitate de rezolvare a problemei debilităţii mintale o constituie măsurile rasiste ale eugeniei, adică agregarea debililor mintali în colonii de muncă în perioada maturităţii sexuale, împiedicarea căsătoriilor debililor mintali sau chiar sterilizarea. Insfîrşit, am acceptat şi ideea că una din principalele cauze ale delicvenţei, prostituţiei, vagabondajului, etc., o constituie debilitatea mintală, absolvind în felul acesta de răspundere orînduirea bazată pe exploatare, care este în realitate adevărata cauză a acestor manifestări.

Critica acestei poziţii antiştiinţifice făcută de editorialul Revistei de Pedagogie Nr. 2 din 1953, o găsesc cît se poate de justă şi îndreptăţită.

De pe aceeaşi poziţie neştiinţifică a geneticei formale în psihologie am văzut şi aşa numita problemă a copiilor superiori dotaţi. Punîndu-mă pe punctul de vedere al creerii de şcoli speciale pentru aceşti copii şi susţinînd ideea „drum liber celor înzestraţi" nu vedeam că aceasta înseamnă în realitate drum liber pentru copiii claselor exploatatoare. Aceasta pentru motivul că propuneam selecţionarea lor pe bază de teste care, deşi pretindeau că măsoară însuşiri ereditare şi nu influenţele social-culturale, în realitate avantajau în mod vădit pe copiii care au beneficiat de condiţii material-culturale mai bune, adică pe copiii claselor exploatatoare. Faptul că în broşura „Selecţia valorilor", apărută în 1943, scriam că: „oriunde ar fi găsit un copil cu o minte excepţională, în orice clasă socială, trebuie să i se dea posibilitatea de a se dezvolta conform înzestrării sale" şi că „ierarhia socială trebuie să fie o ierarhie de valori şi de merite, nu de privilegii sau de combinaţiuni fortuite şi şubrede", reprezenta în realitate o punere a problemei tot de pe poziţiile clasei exploatatoare, pentru că lozinca „drum liber celor înzestraţi", lansată de pedologi, este de fapt numai praf aruncat în ochii poporului muncitor. Este absurd să se vorbească de condiţii şi oportunităţi egale într-o orînduire bazată pe exploatare. De faptul că lozinca „drum liber celor înzestraţi" reprezintă în realitate drum liber copiilor claselor exploatatoare, mi-am putut da seama, fără urmă de îndoială, numai în ziua cînd, luînd cunoştinţă de Hotărîrea din 4 iulie 1936 a C.C. al P.C.U.S., am revăzut lucrările psihologului american Terman cu privire la selecţia „copiilor superior dotaţi", făcută de el în California în 1921. Terman a selecţionat 1000 de copii „superior înzestraţi" din oraşele mari din California Printre aceşti copii figurează un singur fiu de muncitor, deci unul la 1000, deşi proporţia muncitorilor în centrele respective era, chiar după datele lui Terman, de 15%. De fapt şi acest muncitor s-a dovedit a fi un fermier care s-a angajat la oraş pentru a-şi ţine mai uşor copiii la şcoală. Este deci clar ce clasă socială se are în vedere cînd se lansează lozinca „drum liber celor înzestraţi".

Poate că nu este lipsit de interes să adăugăm că această încercare pedologică de a găsi o nouă posibilitate de promovare a fiilor claselor exploatatoare prin mijloace pretinse ştiinţifice, a dus la un rezultat lamentabil. Astfel, R. Thorndike, un alt pedolog reacţionar înveterat scria în „Journal of Genetic Psychology" din martie 1948, că reexami-

narea, după 20 de ani, a copiilor selecționați de Terman, arată „o regresiune substanțială spre media generală a populației".

In mod cu totul greșit am înțeles și înfățișat și așa-numita problemă a motivației (motivele acțiunilor umane). Deși spuneam că: „pentru a înțelege și explica toată varietatea motivelor și acțiunilor omenești, trebuie să avem în vedere nu numai echilibrul intern, între diferitele sisteme ale organismului, ci și echilibrul dintre organism și mediul său extern, fizic și social", în realitate am acordat o importanță hotărîtoare trebuințelor biologice și n-am văzut caracterul social-istoric al trebuințelor omului. Acest fel de a vedea problema reflectă influențele idealiste și reacționare ale psihologiei biologizante americane, reprezentată de Terman, McDougall ș.a.

Desigur, aceste denaturări antiștiințifice nu sînt singurele greșeli din activitatea mea științifică din trecut; ele sînt însă cele mai tipice și stau la baza tuturor lucrărilor publicate în trecut, deoarece aproape toate se întemeiază pe concepția antiștiințifică a lui Mendel-Weismann-Morgan și pe metoda pseudoștiințifică a testelor.

Cauzele care au dus la o atare poziție sînt numeroase. Menționez în primul rînd necunoașterea modului cum învățătura marxist-leninistă a dat rezolvarea filozofică a problemei eredității și dezvoltării. K. Marx arată că omul acționînd, în procesul muncii, asupra naturii și modificînd-o, în același timp își modifică propria sa natură.

Învățătura miciurinistă despre ereditate și dezvoltare constituie o strălucită confirmare, în științele naturii, a învățăturii marxist-leniniste, cu privire la această problemă.

Un alt izvor al acestor greșeli și denaturări îl constituie acceptarea necritică a științei burgheze oficiale și mai ales acceptarea modului metafizic de gîndire și cercetare. A susține că aptitudinile pot să existe independent de activitatea omului, că ele ar constitui entități nemodificabile și că ar putea fi măsurate prin teste, denotă un mod metafizic de înțelegere și studiere a problemelor.

Trebuie să adaug că nu odată am avut posibilitatea să constat că rezultatele obținute pe bază de teste reflectau în realitate influențele social-educative. Totuși, în loc să ajung la concluzia că principiul care stă la baza testelor este fundamental greșit, am scos o concluzie diametral opusă și anume că testele elaborate de mine aveau lipsuri și deci din cauza aceasta nu dau rezultate. Acest fapt arată cît de profund era înrădăcinat modul metafizic, neștiințific de gîndire și cercetare, format în școala științei burgheze.

Cunoașterea, deși superficială la început, a învățăturii lui I. P. Pavlov, m-a făcut să întrezăresc că în altă direcție trebuie căutată rezolvarea problemelor de psihologie și educație. In 1946 am publicat un articol cu titul „Perspectiva deschisă educației de cercetările lui Pavlov". Totuși, necunoscînd încă Hotărîrea din 4 iulie 1936 a C.C. al P.C.U.S. și cunoscînd numai superficial știința marxist-leninistă și învățătura lui I. P. Pavlov despre activitatea nervoasă superioară, n-am văzut diferența între învățătura lui Pavlov și behaviorismul american, crezînd că acesta merge pe linia pavlovistă. De asemenea nu vedeam încă nici caracterul pseudoștiințific al metodei testelor. Aceasta o ilustrează și faptul că la sfîrșitul aceluiași an (1946) am publicat lucrarea

„Tehnica psihologiei experimentale şi practice", în care metoda testelor ocupă un loc de seamă.

Numai cunoaşterea tot mai temeinică a marilor cuceriri ale ştiinţei marxist-leniniste şi ale ştiinţei sovietice precum şi ajutorul dat de presa de partid din ţara noastră oamenilor de ştiinţă — prin demascarea obiectivismului şi cosmopolitismului în ştiinţă, critica diferitelor cursuri ţinute în universitate, etc. inclusiv critica la adresa propriilor mele greşeli — mi-a ajutat să văd ce înseamnă adevărata ştiinţă şi să mă eliberez treptat de cătuşele vechilor concepţii antiştiinţifice şi reacţionare.

Printr-o muncă ştiinţifică susţinută, făcută de pe poziţiile psihologiei materialiste, ale psihologiei pavloviste şi prin însuşirea temeinică a metodei reflexelor condiţionate — singura metodă ştiinţifică de cercetare a psihologiei elaborată de geniul lui Pavlov — se poate realiza lichidarea completă a poziţiilor false şi neştiinţifice şi efectuarea unei munci constructive în cîmpul psihologiei.

Învăţătura lui I. P. Pavlov despre activitatea nervoasă superioară ne arată că această activitate poate fi influenţată şi dirijată direct de către om. „Noi ne propunem — scria I. P. Pavlov — să dirijăm perfecţionarea sistemului nervos pînă la limita posibilă". Prin intermediul educaţiei, a măsurilor instructiv-educative, se realizează nu numai formarea de noi legături temporare, cîştigarea de noi cunoştinţe şi deprinderi, ci în acelaşi timp, se pot modifica înseşi procesele nervoase, în direcţia dorită de om. Acest lucru este posibil datorită unei însuşiri deosebite a sistemului nervos, anume marea lui plasticitate. In studiul „Un fiziolog răspunde psihologilor" îndreptat împotriva concepţiilor neştiinţifice, reacţionare, ale psihologilor burghezi, în deosebi a celor americani — studiu scris numai cu cîţiva ani înainte de moartea sa — I. P. Pavlov scria: „Impresia principală şi cea mai puternică şi care rămîne constantă după ce se studiază activitatea nervoasă superioară prin metoda noastră, este plasticitatea excepţională a acestei activităţi şi posibilităţile ei uriaşe: nimic nu rămîne imobil, nemaleabil, totul poate fi realizat, totul poate fi modificat în bine, sub rezerva creării condiţiilor corespunzătoare" [1]. In prospectul noului manual sovietic de pedagogie, se arată că „învăţătura marxistă despre ereditate şi învăţătura academicianului I. P. Pavlov despre plasticitatea sistemului nervos al omului, reprezintă baza pentru înţelegerea justă a puterii educaţiei în dezvoltarea personalităţii copilului" [2].

Pentru a ilustra însemnătatea excepţională pe care o prezintă învăţătura lui I. P. Pavlov despre activitatea nervoasă superioară, pentru influenţarea educativă a dezvoltării personalităţii elevilor, vom da cîteva exemple, mai întîi din domeniul tipurilor de activitate nervoasă.

Prin tip de activitate nervoasă superioară sau tip de sistem nervos — care corespunde la ceea ce se exprimă în mod obişnuit prin cuvîntul temperament — I. P. Pavlov înţelege complexul proprietăţilor fundamentale ale sistemului nervos (energia, echilibrul şi mobilitatea proceselor nervoase, adică a excitaţiei şi a inhibiţiei).

---

[1] *I. P. Pavlov:* Experienţa a douăzeci de ani în studiul activităţii nervoase superioare a animalelor. Ed. Acad. R.P.R. 1953, pag. 480.

[2] Sovetscaia Pedagoghica nr. 7, 1953, pag. 76.

Pentru a se studia influenţa condiţiilor de existenţă asupra tipului de activitate nervoasă superioară, doi elevi ai lui Pavlov — Vîrjikovski şi Maiorov — au efectuat, după indicaţiile lui Pavlov, următorul experiment: au luat cîţeii din acelaşi lot, dela aceeaşi mamă şi i-au împărţit în două grupuri. Jumătate au fost ţinuţi dela naştere în cuşcă, iar cealaltă jumătate a fost lăsată în deplină libertate. Toate animalele care au crescut închise în cuşcă s-au dovedit extrem de fricoase, inhibabile faţă de cele mai mici modificări ale ambianţei, faţă de orice stimulenţi noi. Aceasta, ca o consecinţă a faptului că au crescut în condiţii care limitau vădit cunoaşterea mediului şi antrenarea mecanismelor nervoase de adaptare. Celelalte animale, care au crescut în condiţii de libertate, întîmpinînd continuu dificultăţi şi primejdii, pe care primul grup n-a fost niciodată nevoit să le învingă, n-au prezentat asemenea manifestări. Comentînd aceste rezultate, I. P. Pavlov exclamă: „Ce valoare pedagogică prezintă acest fapt!" Acest experiment arată importanţa uriaşă pe care o au condiţiile de existenţă în ontogeneză pentru formarea tipului de sistem nervos.

Concluzia la care a ajuns I. P. Pavlov, spre sfîrşitul vieţii sale pe baza unui imens material de fapte ştiinţifice este că tipul de activitate nervoasă superioară reprezintă totdeauna o sinteză bine închegată, un adevărat aliaj de proprietăţi *înnăscute* şi *dobîndite*, în care acestea din urmă (influenţele mediului şi ale educaţiei) au o importanţă hotărîtoare. „Modul în care se comportă omul si animalul — scria I. P. Pavlov în 1935 — este condiţionat nu numai de proprietăţile înnăscute ale sistemului nervos, ci şi de influenţele care acţionează şi au acţionat asupra organismului în timpul existenţei sale individuale, depinzînd prin urmare de educaţia sau de învăţarea constantă în sensul cel mai larg acordat acestor noţiuni. Aceasta se datoreşte faptului că alături de proprietăţile sistemului nervos menţionate mai sus, mai există o proprietate esenţială, care se manifestă mereu, şi anume, extrema lui plasticitate. Prin urmare, cînd este vorba de tipul natural de sistem nervos, se impune să ţinem seama de toate influenţele la care a fost supus acest sistem din ziua naşterii şi la care continuă să fie supus şi astăzi organismul respectiv" [1].

Există tipuri generale de activitate nervoasă superioară — care reprezintă complexul proprietăţilor fundamentale ale sistemului nervos, adică energia, echilibrul şi mobilitatea proceselor nervoase, care se bazează la rîndul lor pe principiul plasticităţii: slab sau inhibabil, excitabil şi echilibrat (vioi şi liniştit). In afară de acestea, I. P. Pavlov a mai deosebit trei tipuri de activitate nervoasă superioară specific umane, pe baza interacţiunii dintre cele două sisteme de semnalizare ale scoarţei cerebrale, şi anume: artistic, gînditor şi mixt. La tipul artistic predomină primul sistem de semnalizare, la tipul gînditor predomină al doilea sistem de semnalizare, iar la tipul mixt, cele două sisteme de semnalizare, sunt dezvoltate aproximativ în egală măsură. Nici aceste tipuri nu trebuiesc considerate cîtuşi de puţin ca nemodificabile. I. P. Pavlov a arătat că dacă activitatea omului şi condiţiile existenţei sale se modifică, balanţa dintre cele două sisteme de semnalizare se modifică şi ea.

[1] *I. P. Pavlov:* „Experienţa a douăzeci de ani în studiul activităţii nervoase superioare a animalelor", Ed. Acad. R.P.R. 1953

A. G. Ivanov-Smolenski, arătînd însemnătatea deosebită ce o prezintă pentru pedagogie studierea tipurilor de activitate nervoasă superioară, scrie: „Atît caracterele tipurilor generale (excitabil, inhibabil, echilibrat), cît şi caracterele corelaţiei dintre primul şi cel de al doilea sistem de semnalizare, strîns legate de experienţa trecută a copilului, de condiţiile sale de dezvoltare ontogenetică şi de bolile suferite de el, nu pot fi indiferente pentru pedagog, ci trebuie să-şi găsească oglindirea în tratarea individuală a elevilor de către pedagog. Totuşi este perfect clar că problema nu constă numai în „a se ţine seama" de caracterele tipului şi în a se adapta într-o anumită măsură la aceste tipuri, ci principiul îl constituie corectarea laturilor negative ale tipului şi îmbunătăţirea lui pe toate căile, mărindu-se astfel valoarea socială a reprezentanţilor fiecărui tip şi în special a tipurilor extreme de activitate nervoasă superioară" [1].

Pentru a ilustra sarcinile care-i revin pedagogului în legătură cu cunoaşterea şi influenţarea tipurilor de activitate nervoasă superioară, vom da, în rezumat, cîteva exemple din lucrarea lui I. A. Samarin „Educaţia voinţei şi a caracterului" [2].

Elena V., elevă în clasa a II-a, are trăsăturile tipului de sistem nervos vioi. Pedagogul se exprimă despre ea în felul următor: Fetiţa este foarte vioaie, cu o mimică expresivă. Se împrieteneşte repede Cîteodată, din cauza vioiciunii sale, uită sarcinile. La întrebarea: „Ce mai faci?" de obicei răspunde, zîmbind: „Foarte bine", deşi uneori se întîmplă ca notele primite de ea să nu fie chiar atît de bune. Cînd primeşte nota 5 îi anunţă pe toţi ai casei cu mare bucurie. Nu ascunde nici cînd primeşte nota 2, dar întotdeauna adaugă cu seninătate: „S-a întîmplat"... Uneori se necăjeşte, chiar plînge, dar nu prea mult timp. Dispoziţia care predomină la ea este veselia şi vioiciunea. Se interesează repede de tot ceea ce este nou, dar relativ repede îi şi dispare interesul. Ea se integrează repede într-o nouă activitate. Este foarte vorbăreaţă.

In cazul unei educaţii necorecte, la Elena V. poate să se dezvolte foarte uşor o oarecare superficialitate, fuga numai după ceea ce este interesant, fără străduinţă de adîncire. Atitudinea senină faţă de neplăceri (note slabe) poate să se transforme în indiferenţă. Pe baza acestor trăsături, însă, printr-o educaţie corectă, se poate dezvolta o atitudine activă şi conştientă faţă de muncă. Educarea tuturor acestor însuşiri necesită, din partea părinţilor şi educatorilor, o preocupare neîntreruptă.

Elevul Victor G. din clasa a III-a, este caracterizat drept un tip de sistem nervos liniştit. Pedagogul îl descrie ca fiind lent în acţiunile sale. Tovarăşii săi consideră chiar că-i este lene să facă cutare sau cutare lucru. Vorbeşte încet dar curgător. Ii place ordinea şi este sociabil. La oră, în clasă, stă cu o înfăţişare cam indiferentă şi nu ridică mîna, dar la întrebările învăţătorului el răspunde corect. Cînd este întrebat de ce nu ridică mîna, răspunde monosilabic: „Aşa...". Participă rar la conversaţii, mai mult tace. Materialul nou şi-l însuşeşte încet

[1] *A. G. Ivanov-Smolenski:* „Despre studiul tipurilor de activitate nervoasă superioară la animale şi om". Analele Româno-Sovietice, seria Pedagogie—Psihologie, nr. 3, 1953, pag. 106.

[2] *I. A. Samarin:* „Educaţia voinţei şi a caracterului" (în l. rusă), Leningrad 1952.

(are nevoie să-l repete de mai multe ori) dar obligaţiile şcolare şi le îndeplineşte punctual şi corect. La acest copil se găsesc, prin urmare, numeroase trăsături pozitive. Totuşi, dacă educatorul nu acordă atenţia cuvenită direcţiei în care trebuie făcută educaţia acestui copil, la el se pot dezvolta şi trăsături negative, de exemplu, indiferenţa faţă de alţii, egoism, ruperea de colectiv, etc. De aceea educatorul trebuie să se străduiască să înlăture inerţia acestui elev, şi să se prevină dezvoltarea trăsăturilor negative.

Invăţătura lui I. P. Pavlov despre tipurile de activitate nervoasă superioară ajută educatorului să înţeleagă particularităţile conduitei copilului. El trebuie să se străduiască ca, în mod conştient şi treptat, să dezvolte acele particularităţi care sînt în conformitate cu sarcinile educării omului în spiritul moralei comuniste. Această învăţătură constituie o lovitură decisivă dată teoriilor „biotipologice" (Kretschmer, Pende, Jaensch, etc.) care consideră trăsăturile de temperament ca fiind native şi nemodificabile de către condiţiile social-educative.

Importanţă deosebită prezintă pentru psihologie şi pedagogie învăţătura lui I. P. Pavlov despre cele două sisteme de semnalizare, care a primit întreaga ei semnificaţie numai pe baza lucrării geniale a lui I. V. Stalin „Marxismul şi problemele lingvisticii". Primul sistem de semnalizare care este comun omului şi animalelor, constă din legăturile temporare care sînt la baza reflectării nemijlocite a realităţii sub formă de senzaţii, percepţii, imagini, reprezentări. Al doilea sistem de semnalizare apare numai la om şi constă din legături temporare corticale care sînt la baza înţelegerii limbii, a gîndirii verbale şi a schimbului de idei dintre oameni. In cursul experienţei ontogenetice a omului, cuvîntul se leagă cu toate excitaţiile interne şi externe care vin la emisferele cerebrale, le semnalizează şi le înlocuieşte pe toate, devenind un semnal al primelor semnale. Primul şi al doilea sistem de semnalizare sînt strîns legate între ele. Al doilea sistem de semnalizare se dezvoltă pe baza primului sistem de semnalizare, dar în acelaşi timp activitatea primului sistem de semnalizare este continuu influenţată de către cel de al doilea sistem de semnalizare. I. P. Pavlov a arătat că activitatea primului sistem de semnalizare este în mod constant reglată şi dirijată de către cel de al doilea sistem de semnalizare. Ocupîndu-se de interacţiunea dintre cele două sisteme de semnalizare la copil, A. G. Ivanov-Smolenski arată că la baza formării noţiunilor generale la copil, stă totdeauna activitatea comună a celor două sisteme de semnalizare, dar rolul conducător aparţine celui de al doilea sistem de semnalizare, care adaptează continuu primul sistem de semnalizare la cerinţele vieţii sociale. Cunoaşterea acestui fapt are o mare însemnătate pedagogică, fiindcă ne arată necesitatea şi importanţa pregătirii percepţiei şi activităţii de cunoaştere a elevului, pe baza unor instrucţiuni verbale adecvate.

A. A. Liublinskaia, cercetînd experimental dezvoltarea senzaţiilor la copii de vîrstă preşcolară [1], constată că includerea în instrucţia verbală a cuvîntului care desemnează o însuşire a obiectului, duce la o analiză fină a obiectului, la abstractizarea însuşirilor lui, la desprinderea însuşirii respective.

A. A. Liublinskaia: „Dezvoltarea senzaţiilor la copii", Doşklnoe Vospitanie (Educaţia preşcolară) nr. 9, pag. 24—26 şi nr. 10, pag. 34—37 din 1953.

Efectuînd o cercetare similară cu copii de 10—11 ani şi utilizînd ca material perceptiv imagini cu conturul de linii întrerupte, care îngreunau recunoaşterea obiectului din imaginǎ, am constatat cǎ instrucţia verbală formulată în termeni diferiţi, a dus la rezultate cu totul diferite. Astfel, cînd copiii au primit instrucţia să spună ce reprezintă fiecare imagine, două treimi din ei au recunoscut cel mult 2 din cele 7 imagini prezentate, pe cîtă vreme atunci cînd în instrucţie s-a arătat concret ce obiect trebuie să caute (de exemplu: „unde este o bicicletă ?", „unde este o femeie cu un copil în braţe ?" etc.) aproape toţi copiii au recunoscut cel puţin 3 imagini, iar 50% dintre ei le-au identificat corect pe toate. Aceste rezultate ne arată că cel de-al doilea sistem de semnalizare poate să inhibe anumite legături temporare din scoarţa cerebrală sau, dimpotrivă, să le excite, să le actualizeze. Problema pusă în faţa copiilor reglează întreg procesul percepţiei. Astfel, cînd i-am spus copilului să arate unde este o bicicletă, această instrucţie verbală a actualizat în scoarţa cerebrală numai acele legături care se referă la bicicletă, iar pe toate celelalte le-a inhibat. In felul acesta, recunoaşterea obiectului a fost foarte mult uşurată. In schimb, cînd dăm copilului instrucţia foarte generală „ce este desenat acolo ?" această instrucţie excită un număr imens de legături, pentrucă imaginea poate să reprezinte orice fel de obiect. Din acest motiv activitatea analitico-sintetică este mult mai grea, ceea ce face mai dificilă recunoaşterea obiectului.

Intr-un alt experiment am prezentat unor adulţi de 17—22 ani un număr mare de imagini, cu instrucţia prealabilă să ţină minte numai pe unele din ele, iar de celelalte să facă abstracţie, de exemplu : „să ţii minte numai uneltele de muncă". Deşi fiecare din ei a văzut şi denumit verbal fiecare imagine, inclusiv pe acelea care nu trebuiau reţinute, reproducerea a fost foarte diferită, în funcţie de instrucţia primită. Fiecare a reţinut incomparabil mai multe imagini din acelea care trebuiau reţinute, decît din acelea care nu trebuiau reţinute. Aceasta înseamnă că atunci cînd li s-a spus să ţină minte, de exemplu, numai uneltele de muncă, acest semnal verbal integrator, a excitat în scoarţa cerebrală toate acele legături care se referă la uneltele de muncă, ceea ce a uşurat formarea noilor legături, şi a inhibat restul, astfel că excitaţia pornită dela stimularea optică şi acustică (vederea celorlalte imagini şi pronunţarea denumirii lor) a ajuns în regiuni corticale parţial inhibate, din care motiv s-au reţinut foarte greu. Obţinînd aceste rezultate — care arată cît de mult poate fi influenţat procesul de memorare de către al doilea sistem de semnalizare — mi-am putut da încă odată seama de caracterul neştiinţific şi de sterilitatea tuturor încercărilor — pe care le-am făcut şi eu — de a „măsura" prin teste gradul de memorie, socotit nativ şi invariabil.

Caracterul antiştiinţific al teoriilor pedologice şi psihotehnice, despre pretinsa invariabilitate a aptitudinilor, îl scoate şi mai pregnant în evidenţă învăţătura lui I. P. Pavlov despre analiză şi sinteză. Psihotehnica, de pildă, pretindea că „măsoară" viteza şi precizia mişcărilor, coordonarea mîinilor, acuitatea sau sensibilitatea tactilă, chinestezică, cromatică etc., şi plasa pe ucenic sau muncitor în cîmpul muncii în funcţie de aceste măsurători, susţinînd că a măsurat aptitudini şi priceperi care aşa sînt şi aşa rămîn toată viaţa. Fiecare experiment efectuat în laboratoarele lui I. P. Pavlov şi ale elevilor şi continuatorilor săi, reprezintă tot atîtea lovituri date acestor concepţii.

I . P. Pavlov a arătat că adaptarea la condiţiile noi ale existenţei, dobîndirea de noi cunoştinţe este posibilă numai pe baza activităţii de analiză şi sinteză. Sistemul nervos dispune atît de mecanisme de analiză, care descompun complexitatea mediului în elementele sale componente, cît şi de mecanisme de sinteză, care unesc aceste elemente în diferite complexe şi cu o activitate sau alta de răspuns a organismului.

Cercetările experimentale ale lui I. P. Pavlov şi ale şcolii sale au arătat că această activitate de analiză şi sinteză se perfecţionează continuu în procesul activităţii, dacă condiţiile o cer.

Faptul că un muncitor din industria culorilor distinge mult mai bine nuanţele de culoare, decît, de exemplu, un miner sau un contabil, nu este decît rezultatul perfecţionării sale analitico-sintetice în procesul muncii.

Exemple deosebit de convingătoare ne dau cazurile oamenilor care, pierzînd funcţiunea unuia sau mai multor analizatori, ajung la o perfecţionare atît de mare a analizatorilor rămaşi în stare normală de funcţionare, încît adeseori ne uimesc. Un strălucit exemplu îl constituie succesele dobîndite de Olga Skorohodova, care deşi oarbă, surdă şi mută, a reuşit să facă studii superioare, să devină creatoare în artă şi ştiinţă şi să ajungă la o atare perfecţionare a analizatorilor, încît să poată să perceapă o mare varietate de însuşiri ale lumii reale şi care o ajută să se orienteze perfect în mediu.

Pentru ca un stimulent, la început nediferenţiat, să înceapă să fie desprins şi diferenţiat de alţi stimulenţi şi să ducă la o reacţie adecvată de răspuns, trebuie să fie însoţit de întărire, să coincidă cu acţiunea unui stimulent necondiţionat sau a unui stimulent condiţionat bine consolidat. Astfel, copilul mic (sugarul) la început nu diferenţiază culoarea obiectelor înconjurătoare şi nu percepe diferenţa dintre ele. Dacă însă, una din culori va fi însoţită de întărire (alimentarea copilului), iar cealaltă culoare nu primeşte întărire, copilul va începe, treptat, să diferenţieze aceste culori şi să reacţioneze faţă de ele în mod diferit. Copilul preşcolar, pus fiind în situaţia de a deosebi obiectele după culoare, la început poate să confunde unele culori, de exemplu, verdele cu albastrul, etc. Dacă însă activitatea lui — în mod obişnuit jocul — este astfel organizată încît diferenţierea justă să fie însoţită de întărire, adică să ducă la un rezultat faţă de care copilul să aibă o atitudine pozitivă (de exemplu lauda din partea educatoarei sau reuşita jocului), atunci culorile vor fi treptat diferenţiate unele de altele. Procesul de diferenţiere se dezvoltă mult mai repede, dacă se face opunerea stimulenţilor întăriţi şi a celor neîntăriţi. De exemplu, dacă verdele închis este urmat de întărire, iar verdele deschis nu, atunci culoarea pe care vrem să o perceapă copilul, va fi desprinsă mult mai uşor decît dacă această culoare ar fi prezentată şi întărită de mai multe ori în mod izolat, fără să fie opus alteia.

La început senzaţiile au un caracter generalizat, stimulenţii asemănători se confundă unii cu alţii, datorită procesului de iradiere a excitaţiei în scoarţa cerebrală. Intărind însă, numai unul şi acelaşi stimulent, excitaţia se concentrează, se retrage treptat în punctele corticale corespunzătoare stimulentului întărit, iar acţiunea stimulentului neîntărit se inhibă. Dezvoltarea sensibilităţii diferenţiale are loc în urma dezvoltării inhibiţiei de diferenţiere, în urma concentrării excitaţiei în anumite puncte ale scoarţei şi a dezvoltării inhibiţiei în punctele de unde excitaţia s-a retras.

Învățătura lui I. P. Pavlov despre activitatea analitico-sintetică a scoarței cerebrale ne permite nu numai să înțelegem și să explicăm dezvoltarea sensibilității, a percepției, a aptitudinilor etc., ci ne arată și calea educării și a dezvoltării lor.

La om, o însemnătate deosebită în procesul diferențierii stimulenților, îl are cuvîntul (al doilea sistem de semnalizare). Indicarea verbală a greșelilor, acționînd în calitate de stimulent inhibitiv condiționat, permite o diferențiere mult mai bună decît lipsa acestei indicări. Astfel, B. M. Teplov studiind posibilitatea de dezvoltare a diferențierii înălțimii sunetelor și introducînd aprecierea verbală a răspunsurilor subiecților, a putut face — în urma unui număr redus de ore de exercițiu — să crească de două ori puterea de discriminare auditivă a sunetelor. I. V. Eliseev, studiind putința de determinare a direcției sunetelor (localizarea sursei sonore), a utilizat metoda întăririi atît la nivelul primului, cît și al celui de al doilea sistem de semnalizare. In primul caz subiecții au văzut ei înșiși mărimea greșelilor lor; în al doilea caz mărimea greșelii a fost indicată verbal de către examinator. Ca urmare, în ambele cazuri a avut loc o îmbunătățire a aprecierii direcției sunetelor, dar în cazul întăririi verbale, îmbunătățirea a fost aproape de două ori mai mare decît în cazul întăririi numai la nivelul primului sistem de semnalizare. De aici rezultă că la om, cel mai însemnat rol în diferențierea stimulenților, îl are al doilea sistem de semnalizare.

Activitatea analitico-sintetică a scoarței cerebrale este implicată în toate activitățile copilului sau ale omului adult. Cunoașterea legilor acestei activități, constituie un instrument excepțional de valoros pentru pedagog, în munca sa instructiv-educativă, în munca sa de transmitere a cunoștințelor și de dezvoltare a personalității elevilor, a aptitudinilor și priceperilor lor. In cele ce urmează vom mai da cîteva exemple care ne arată cum poate fi îmbunătățită activitatea analitico-sintetică a elevilor, prin aplicarea unor procedee bazate pe cunoașterea legilor obiective ale activității de analiză și sinteză a scoarței cerebrale.

A. I. Lipkina[1] într-o cercetare efectuată cu copii întîrziați mintal (oligofreni), a găsit că elevii clasei I-a a școlii ajutătoare, desprind și observă mai ales părțile periferice ale obiectelor, și nu observă părțile mijlocii. Astfel, la imaginea unui cîine ei au desprins și au numit urechile, picioarele, coada, dar nu au vorbit despre corp. La o pasăre, majoritatea copiilor au observat ciocul, ochii, picioarele; coada și aripile au fost observate numai de cîțiva copii, iar gîtul, spinarea, pieptul, n-au fost deloc observate, deoarece sînt insuficient delimitate de celelalte părți ale corpului, fie din cauza formei, fie din cauza culorii lor. Desprinderea unor părți ale obiectelor în analiză și nedesprinderea altora își găsește explicația fiziologică diferită a elementelor componente ale stimulentului complex.

A. I. Lipkina indică și căile prin care se poate ușura analiza și sinteza părților pe care copiii le observă mai greu. Modalitatea cea mai importantă de ușurare a analizei și sintezei o constituie — acolo unde

---

[1] *A. I. Lipkina:* „Analiz i sintez pri poznanii predmetov uciașcimisia vspomogatelnoi școlî". Din culegerea de studii: „Osobennosti poznavatelnoi deiatelnosti uciașcihsia vspomogatelnoi școlî", Moscova, 1953.

obiectul o permite — dezmembrarea lui reală în părți. Al doilea procedeu recomandat de autoare este indicarea părților mai greu desprinse, pe un alt obiect asemănător, dar unde partea respectivă este bine conturată. In sfîrșit, al treilea procedeu constă în aplicarea pe obiect a unei hîrtii în care s-a făcut o tăietură care lasă să se vadă numai partea mai greu analizată, sau se desenează pe tablă partea respectivă.

In aceeași lucrare A. I. Lipkina mai arată că, copiii oligofreni au putut să distingă mai ușor unele calități ale obiectelor, dacă alături se puneau obiecte cu însușiri diferite. De exemplu, forma pătrată a unui obiect o observau mai ușor dacă alături se puneau obiecte rotunde sau triunghiulare; faptul că un obiect era făcut din fier, era mai ușor observat dacă alături se punea un obiect de sticlă sau de lemn, etc.

Intr-o cercetare efectuată împreună cu întregul colectiv al catedrei de psihologie a Universității „V. Babeș" din Cluj — pe baza unei lucrări a lui N. I. Krasnogorski, privitoare la formarea legăturilor condiționate complexe în procesul însușirii cuvintelor — am reușit să reducem cu cca 30% numărul repetițiilor necesare pentru reținerea cuvintelor noi (necunoscute), prin prezentarea lor fragmentată în silabe sau grupe de silabe. Iar prin indicarea locului unde se află greșeala, fără să se indice în ce constă această greșeală, repetițiile necesare reținerii cuvîntului s-au redus cu mai bine de 50%, în comparație cu indicația nespecifică: „cuvîntul n-a fost reprodus corect, să-l repetăm încă odată".

Cunoașterea învățăturii lui I. P. Pavlov despre activitatea nervoasă superioară ne arată marea posibilitate de dezvoltare multilaterală a aptitudinilor fizice și intelectuale ale tuturor copiilor, în condițiile societății socialiste și comuniste. Această învățătură ne arată cît de profund dăunătoare și antiștiințifică este „teoria" pedologică despre maturizare, derivată din teoria despre determinarea fatală a conduitei copiilor de către ereditate. In conformitate cu teoria neștiințifică a maturității, dezvoltarea ontogenetică a psihicului copilului este determinată în mod fatal de către ereditate, diferitele etape în dezvoltarea psihică a copilului fiind etape ale maturizării lăuntrice, independent de condițiile social-educative. Pentru a ne da și mai bine seama de falsitatea acestei teorii vom menționa o cercetare experimentală efectuată de N. I. Kasatkin asupra unor copii născuți înainte de termen. Cercetarea a arătat că reflexele condiționate se formează independent de faptul că perioada de gestație a fost incomplectă, adică ele apar la același interval dela naștere ca și la copiii care s-au născut la termen, și se manifestă în același fel. Acest fapt ne arată că maturizarea funcțională a scoarței cerebrale depinde de însăși funcționarea ei. Maturitatea mai timpurie a scoarței la copiii cu perioada de gestație incompletă, se explică prin începerea mai timpurie a funcționării ei. Bazat pe aceste date ca și pe alt material experimental, N. M. Scelovanov arată că funcțiunile scoarței nu sînt fixate ereditar, ci se organizează în cursul ontogenezei, ca rezultat al acțiunii stimulenților externi asupra receptorilor și al reacției de răspuns din partea organismului. Dacă influențele externe lipsesc, sînt insuficiente sau unilaterale, deci dacă nu există condițiile favorabile pentru dezvoltarea funcțiunilor corticale, organizarea activității emisferelor cerebrale este frînată sau defectuoasă, apare „delăsarea pedagogică", — după cum se exprimă N. M. Scelovanov—

chiar dacă din punct de vedere anatomic scoarța este deja pregătită pentru funcționare. Prin urmare, educația trebuie să înceapă la timp, pentru că deficitul ei poate apărea din primele luni ale vieții copilului.

O formă mai complexă de sinteză a stimulenților condiționați o constituie stereotipul dinamic, care se formează atunci cînd stimulenții condiționați se aplică în aceeași ordine și cu același interval de timp între ei. Stereotipul care se formează este un complex funcțional unitar, în care stimulenții condiționați acționează unul asupra altuia, astfel încît efectul fiecăruia dintre ei depinde de stimulentul precedent și de cel următor. I. P. Pavlov caracterizează în termenii următori stereotipul dinamic: „Spre emisferele cerebrale vin în mod neîntrerupt, atât din lumea din afară cît și din mediul intern al organismului, nenumărate excitații de diferite calități și intensități. Unele dintre ele nu determină decît o ușoară reacție de cercetare (reflex de orientare), iar altele provoacă cele mai variate reacții necondiționate și condiționate. Toate aceste elemente se întîlnesc, se ciocnesc, intră în relații reciproce și în cele din urmă trebuie să se sistematizeze, să se echilibreze sau, putem spune, să se încheie, formînd un stereotip dinamic" [1].

Prin urmare, stereotipul dinamic reprezintă o adaptare a organismului față de ambianța care prezintă o anumită stabilitate sau regularitate. În acest caz situarea și distribuția pe suprafața scoarței cerebrale a stării de excitație și inhibiție, apărute sub influența excitațiilor externe și interne, se fixează tot mai mult, decurgînd tot mai ușor și mai automat. În felul acesta în scoarța cerebrală are loc o sistematizare, se stabilește un stereotip dinamic a cărui menținere necesită un efort din ce în ce mai mic.

Nu se poate organiza just procesul pedagogic, regimul zilei de școală, regimul de muncă și odihnă al copilului, fără să se țină seama de învățătura lui I. P. Pavlov despre stereotipul dinamic. Un regim bine organizat duce la formarea stereotipului dinamic la elevi, care la rîndul său va duce la mai puțină și mai eficace cheltuială de energie. Punctualitatea riguroasă în viața de toate zilele reprezintă, din punct de vedere fiziologic — după N. I. Krasnogorski — un factor igienic extrem de favorabil pentru funcționarea segmentelor superioare ale sistemului nervos central. Automatizarea reacțiilor dobîndite, economisește activitatea de ansamblu a scoarței cerebrale și permite mutarea focarului activității spre procesele cele mai actuale. Pe de altă parte trebuie să ne gîndim că nerespectarea regimului, schimbarea lui prea frecventă, poate avea consecințe negative asupra funcționării segmentelor superioare ale sistemului nervos al elevilor. „Aceasta ne arată cît de importantă este unitatea dintre regimul din familie și școală, din școală și instituțiile extrașcolare, unitate care trebuie stabilită și respectată de toți profesorii, care lucrează în aceeași clasă" [2].

Întrucît regimul are un rol important în formarea deprinderilor și întrucît deprinderile constituie baza formării caracterului și personalității elevilor, rezultă că problema organizării juste a regimului trebuie să constituie o preocupare de seamă a cadrelor didactice.

---

[1] *I. P. Pavlov:* „Experiența a douăzeci de ani în studiul activității nervoase superioare a animalelor", Ed. Acad. R.P.R. 1953, pag. 233.

[2] *N. C. Bauman, M. N. Skatkin* și *V. S. Șevkin:* „Importanța învățăturii fiziologice a lui I. P. Pavlov pentru știința pedagogică sovietică". Analele Româno-Sovietice seria Pedagogie, nr. 3, 1951, pag. 41.

Învățătura lui I. P. Pavlov despre activitatea nervoasă superioară a creat premizele pentru rezolvarea cu succes a unui șir întreg de probleme de neuropatologie și psihiatrie infantilă, în fața cărora știința burgheză — dominată de genetica formală — s-a oprit neputincioasă.

N. I. Krasnogorski a dovedit că există o strînsă legătură între metabolismul general și activitatea fiziologică a creierului. Studiind reflexele condiționate la copiii cu turburări de nutriție, a stabilit că odată cu accentuarea turburărilor de nutriție amplitudinea reflexelor condiționate scădea, iar formarea de legături condiționate noi devenea din ce în ce mai lentă și dificilă. Aceste turburări ale activității de reflectare (care se manifestă mai întîi în domeniul reacțiilor verbale, ca fiind cele mai complexe și mai noi din punct de vedere filogenetic) coincideau întotdeauna cu oprirea creșterii copilului, iar reapariția proceselor de creștere era însoțită de revenirea la normal a capacității de formare de legături condiționate noi. „Factorii somatici — scrie N. I. Krasnogorski — exercită o mare influență asupra scoarței marilor emisfere și în prezent sînt nădejdi că studierea mai departe și analiza fiziologică a acestor influențe descoperă noi regularități, care permit să se adîncească cunoașterea patogenezei multor boli și să se îmbunătățească metodele vindecării și prevenirii lor" [1].

In contrast izbitor cu teoriile antiștiințifice și reacționare ale pedologiei, care dezarmau pe educator și-l condamnau la pasivitate, învățătura lui I. P. Pavlov despre activitatea nervoasă superioară constituie un puternic instrument nu numai de explicare științifică a naturii umane, ci și de transformare a omului, de dezvoltare nelimitată a aptitudinilor și capacităților sale... totul poate fi realizat, totul poate fi modificat în bine, sub rezerva creării condițiilor corespunzătoare, scria I. P. Pavlov, referindu-se la plasticitatea excepțională a sistemului nervos.

Crearea acestor condiții este posibilă numai în societatea care a lichidat orînduirea bazată pe exploatarea omului de către om. Diviziunea capitalistă a muncii exclude posibilitatea dezvoltării multilaterale a aptitudinilor omului. Marx și Engels spuneau că manifestarea multilaterală a individului va înceta să mai fie reprezentată ca un ideal, ca o vocație, etc. numai atunci cînd influența lumii exterioare care stimulează dispozițiile individului pentru o dezvoltare reală, va trece sub controlul indivizilor.

La orice om sănătos există posibilitatea dezvoltării multilaterale a aptitudinilor sale. Nu există om predestinat pentru o anumită activitate. N. S. Leites arată că la copii se dezvăluie foarte viu vastitatea talentului omenesc. Școala medie, scrie N. S. Leites, reprezintă o universitate *sui generis*, unde fiecare urmează deodată toate facultățile. Elevii din clasele mari studiază în același timp peste zece discipline dintre cele mai variate. Majoritatea covîrșitoare a acestor elevi progresează cu succes în multe direcții. Capacitatea absolvenților școlilor este incomparabil mai vastă decît sfera preocupării pe care o poate oferi orice școală superioară. „Copilul poartă în el o lume întreagă, o infinitate de posibilități. Plasticitatea și amploarea talentului observate la copii indică existența unor premize naturale pentru dezvoltarea armonioasă și multilaterală a personalității umane" [2].

---

[1] Din culegerea: „Problemî cortico-visteralnoi patologhii", Moscova, 1949, pag. 384.

[2] Din culegerea de studii: „Probleme de psihologia muncii și artei", de sub redacția lui B. M. Teplov și N. N. Volcov, Edit. de Stat, 1952, pag. 64.

Dezvoltarea multilaterală a aptitudinilor omului devine posibilă numai în urma lichidării îngrădirilor de clasă, a eliberării omului, a descătușării forțelor sale creatoare. Anii Puterii Sovietice au arătat ce resurse inepuizabile există în rîndurile poporului, ce abundență nesfîrșită de talente apare în societatea eliberată de sub jugul exploatării capitaliste.

Hotărîrile Congresului al XIX-lea al P.C.U.S. cu privire la extinderea și generalizarea învățămîntului politehnic și la trecerea dela învățămîntul de 7 ani la învățămîntul general obligatoriu de 10 ani, deschid perspective mărețe și nebănuite pentru această dezvoltare multilaterală, pentru o și mai prodigioasă înflorire a aptitudinilor și talentelor.

I. P. Pavlov n-a considerat niciodată că știința se poate reduce la explicare. „Explicarea — spune I. P. Pavlov — este un lucru ieftin. Știința se distinge printr-o prevedere și stăpînire absolută". Pentru cadrele didactice din țara noastră cunoașterea acestui puternic instrument științific, care este învățătura lui I. P. Pavlov despre activitatea nervoasă superioară, este o condiție esențială pentru a duce cu succes munca instructiv-educativă, pentru a dezvolta la elevi acele calități pe care le cere opera de construire a socialismului în patria noastră.

Unele probleme ale literaturii pentru copii

Conf. univ. ILIE STANCIU
Fac. Filologie Bucureşti

Particularitatea specifică a artei, ca forţă de cunoaştere a realităţii, constă în faptul că ea redă generalizarea într-o imagine artistică, arată generalul prin particular, prin individualul tipic; ea nu influenţează numai gîndirea, ci îşi croieşte calea spre conştiinţă mai ales prin mijlocirea sentimentelor.

Literatura artistică, ca parte integrantă a procesului instructiv-educativ, trebuie să formeze din copii, viitori oameni culţi, cu înalte virtuţi morale, cu o permanentă dorinţă de a cunoaşte, cu o imaginaţie vie, o fantezie bogată şi cu o credinţă nestrămutată în viitor, luptători dîrzi pentru perspectivele luminoase ale comunismului.

Cartea literară dă posibilitate copilului să trăiască sentimente morale şi estetice puternice, emoţii profunde şi binefăcătoare. Literatura dă posibilitate copiilor să trăiască şi să înţeleagă durerea, bucuria şi fericirea altuia, să iubească pe eroii pozitivi, să lupte pentru a deveni şi ei curajoşi şi iscusiţi, după exemplul acestora.

Cărţile sovietice pentru copii şi cărţile scrise astăzi pentru copii la noi în ţară, îndeplinesc cu succes acest rol măreţ instructiv-educativ. Aceasta o dovedeşte în primul rând bogata tematică a literaturii pentru copii care reflectă din plin realitatea lumii noi, activitatea ei revoluţionară.

Temele care formează preocuparea scriitorilor înaintaţi reflectă legătura profundă ce există între literatură şi viaţa poporului muncitor. Încă dela începutul secolului trecut, V. G. Belinski, unul dintre cei mai progresişti pedagogi ai secolului trecut, a susţinut că nu există temă care să nu poată fi tratată şi în cărţile scrise pentru copii.

Adversarii acestei teze, pedagogii reacţionari, susţineau că teme ca: exploatarea cruntă a oamenilor muncitori de către moşieri şi capitalişti, războaiele de jaf şi cotropire, persecutarea şi discriminarea rasială, etc, ar indispune pe copii, i-ar speria, le-ar întuneca copilăria şi ar duce la rezultate educative negative. Ei cereau ca în cărţile pentru copii, temele să fie „copilăreşti", „nevinovate"! La adăpostul acestor teme ei urmăreau însă propagarea preceptelor moralei burgheze, vrînd să facă din copii elemente docile, care să slujească intereselor claselor dominante.

Astfel de cărţi nu au ce căuta într-o lume în care s-a desfiinţat domnia claselor exploatatoare şi unde copilul este un participant activ la viaţa întregii societăţi. Familia, şcoala, organizaţiile de pionieri şi de tineret îl pun în nemijlocită legătură cu lupta, greutăţile şi succesele întregului

popor muncitor. Literatura destinată copiilor trebuie, de aceea, să-şi aleagă teme variate care să cuprindă toate aspectele vieţii şi ale luptei poporului.

M. Gorki, luptînd împotriva celor care cereau teme speciale pentru copii, teme rupte de lupta poporului pentru o viaţă mai bună, a creat el însuşi opere valoroase în care tema principală este lupta oamenilor muncii şi a copiilor lor împotriva exploatării şi a nedreptăţii.

Povestirile autobiografice ale acestui mare scriitor, povestirile despre viaţa copiilor din ţările capitaliste şi alte numeroase scrieri ale sale, sînt un îndreptar preţios în creaţia acelora care scriu pentru copii.

Nu mai puţin importantă a fost opera lui Maiakovski scrisă pentru copii. Vladimir Maiakovski a introdus o bogată tematică în versurile sale închinate copiilor şi tineretului. Marele poet era un adversar al „apolitismului" şi al „lipsei de idei" în literatura pentru copii. Rolul lui de creator în acest domeniu este întărit tocmai de temele noi ale actualităţii sovietice, pe care el le introduce în poeziile scrise pentru preşcolari, elevi şi tineret. Aceste poezii au un spirit de puternică partinitate, de combativitate revoluţionară şi sînt prezentate la un înalt nivel artistic. V. Maiakovski a luptat pentru crearea unor opere pentru copii, cu un bogat conţinut revoluţionar, într-o formă artistică superioară şi accesibilă înţelegerii copiilor. V. Maiakovski, creatorul realismului socialist în poezia sovietică, s-a ocupat, în versurile sale scrise pentru copii, de aspectele dîrzei lupte de clasă dusă împotriva duşmanilor revoluţiei, de tema instruirii şi educării unui tineret revoluţionar, de teme în legătură cu şcoala sovietică, cu construirea socialismului ş.a.m.d.

Urmînd exemplul lui M. Gorki şi al lui V. Maiakovski, scriitorii sovietici au îmbogăţit considerabil tematica literaturii pentru copii. Tema vieţii copiilor în familie şi la şcoală este întregită de tema dragostei pentru patria socialistă şi pentru oamenii muncii de pretutindeni, de tema luptei pentru pace.

Scriitorii sovietici prezintă viaţa copiilor în cadrul vieţii întregului popor, desprinzînd fenomenele tipice, caracteristice, din viaţa copiilor, găsind în aceste fenomene elementul nou şi căile lui de dezvoltare, sprijinind „noul" în lupta lui împotriva „vechiului" care trebuie lichidat.

Literatura pentru copii, ca şi întreaga literatură socialistă, pentru a-şi atinge scopul trebuie să premeargă prezentului, să fie totdeauna cu un pas mai înainte, deschizînd astfel căile viitorului, pe linia dezvoltării istorice.

Acest rol îl îndeplinesc cu succes valoroasele opere scrise pentru copii de cei mai talentaţi scriitori sovietici.

Oleg Koşevoi şi tovarăşii săi din romanul lui Al. Fadeev „Tînăra Gardă", Timur din opera lui A. Gaidar „Timur şi băieţii lui", sau Volodia Dubinin, eroul cărţii „Strada Mezinului" de L. Kassil şi M. Polianovski, sînt personaje tipice, care reprezintă esenţa forţelor sociale în dezvoltare, care premerg prezentului şi care contribuie la progresul neîncetat al operei de educare a omului nou, a comunistului.

Valoarea acestor opere este cu atît mai mare cu cît autorii nu „înfrumuseţează" realitatea, nu o falsifică, ci redau în mod curajos aspectele ei pozitive şi negative, lupta care se desfăşoară între ele şi victoria elementului nou şi pozitiv asupra celui vechi şi negativ.

În romanele sovietice „Vasiok Trubaciov şi prietenii săi", de V. Oseeva şi „Strada Meżinului" de L. Kassil şi M. Polianovski, cei doi eroi: Vasiok

Trubaciov și Volodia Dubinin sînt prezentați de autorii lor în mod realist, cu toate calitățile și scăderile lor. Vasiok e iute la mînie și orgolios, ceea ce îl face la un moment dat să se rupă de colectiv. Volodia, mîndru și încrezut în forțele sale, are o falsă părere despre ceea ce se numește îndeplinirea promisiunii făcute, a cuvîntului dat. Aceste trăsături negative sînt puse în inferioritate de calitățile minunate de care dau dovadă cei doi eroi. Familia sovietică și școala, influențează puternic asupra formării și dezvoltării lor. Verificarea rezultatelor educației primite nu întîrzie să se facă în condiții excepțional de dramatice: cei doi copii devin partizani în Marele Război pentru Apărarea Patriei și îndeplinesc misiuni importante, dînd dovadă de un înălțător eroism. Cititorii devin admiratorii celor doi eroi, Vasiok și Volodia, îi simt apropiați, dorind să devină asemănători acestora.

Luptînd activ, de pe pozițiile clasei muncitoare, pentru educarea viitorilor constructori ai comunismului, fiind ca atare profund partinică, prezentînd în mod veridic realitatea și lupta oamenilor pentru transformarea ei, folosind din plin metoda realismului socialist, literatura sovietică pentru copii face în mod indisolubil parte din literatura întregului popor. Tocmai de aceea, literatura sovietică pentru copii constituie un exemplu luminos pentru scriitorii înaintați din întreaga lume.

Literatura pentru copii formează totuși un domeniu deosebit în cadrul întregii literaturi naționale, datorită specificului ei, specific explicabil dacă ținem seama de cei cărora ea li se adresează. Copilul, din momentul nașterii sale și pînă la maturitate, cunoaște un lung proces evolutiv determinat de etape diferite în dezvoltarea sa fiziologică și psihică.

După datele pedagogiei și psihologiei se pot distinge mai multe perioade de vîrstă în dezvoltarea copilului. De la naștere pînă la trei ani copilul primește, pe calea simțurilor, primele cunoștințe în legătură cu mediul care-l înconjoară. In această perioadă copilul învață să vorbească, își formează primele noțiuni sumare asupra obiectelor și fenomenelor și manifestările lui poartă un caracter afectiv pronunțat.

Literatura își îndeplinește rolul ei instructiv-educativ chiar din cea mai fragedă vîrstă a copilului. Prima producție literară care influențează asupra dezvoltării copilului este cîntecul de leagăn. Fără ca sugarul să cunoască înțelesul cuvintelor, el este atras de muzicalitatea versului popular al cîntecului de leagăn, urechea lui prinde primele sunete care-i formează deprinderea pentru însușirea de mai tîrziu a limbii materne.

De la vîrsta de un an la trei ani, cînd imaginea, culoarea și mișcarea sînt fenomenele cele mai ușor sezisabile, se folosesc — în educarea copiilor — cărțile cu poze. Cărțile cu poze sînt mici volume ilustrate în culori vii, reprezentînd imagini de oameni, animale sau lucruri din imediata apropiere a copilului. Cu ajutorul lor, copilul atras de culoare și imagine, reține nume de oameni, obiecte și animale, trăsăturile lor specifice, capătă cunoștințe noi care-i îmbogățesc posibilitățile de gîndire și vorbire...

Unele din aceste cărți au imagini disparate, nelegate între ele printr-o acțiune unitară. Alte cărți cu poze redau o mică întîmplare cu un copil sau cu un animal, reprezentînd în imagini succesive, dar fără text, pățaniile eroului principal.

Rolul educatorului este de a ajuta copilul să poată denumi subiectul fiecărei imagini, să-l poată descrie, sezisînd elementele mai importante: părţile corpului, distanţele, vecinătăţile (casele din apropiere, alte obiecte sau fiinţe care apar împreună cu imaginea principală) etc. In acest fel copilul este ajutat să facă legături noi între fenomene şi obiecte, să-şi explice unele dintre ele.

Efectul unor astfel de cărţi este condiţionat de nivelul artistic şi de ideea care le-a stat la bază. Aceste imagini, desenate pentru copii, nu sînt lucrări literare, dar ele conţin elemente ale viitoarelor povestiri pentru copii, elemente pe care copilul, cînd va fi mare, le va recunoaşte cu uşurinţă în cărţile ce se scriu pentru el.

Pentru copiii care se apropie de vîrsta de trei ani şi pentru ceilalţi din grupa preşcolarilor de la 3 la 5 ani, cărţile cu poze încep să aibă mici texte, de obicei în versuri, care explică imaginea şi chiar încheagă o mică povestire în legătură cu ea. Aceste povestiri ilustrate şi cu texte scurte, sînt o treaptă mai înaltă a cărţii cu poze şi ele se integrează în rîndul operelor literare.

Perioada vîrstei preşcolare între 3—7 ani cuprinde în instituţiile noastre preşcolare trei grupe: grupa preşcolarilor mici, mijlocii şi mari. Deoarece nu se poate face o delimitare a lucrărilor literare corespunzătoare celor trei grupe ale preşcolarilor, vom deosebi lucrări literare care se adresează copiilor între 3—5 ani, şi celor între 5—7 ani. Copiii între 3—5 ani continuă să-şi capete cunoştinţele în legătură cu lumea înconjurătoare, direct pe calea simţurilor. Reflectarea realităţii se face pe cale directă, intuitivă. De aci atracţia pe care o simte copilul pentru culoare, imagini şi mişcare. In acest stadiu vorbirea copilului fiind slab dezvoltată, el se ajută de mimică şi mişcare pentru completarea exprimării, atunci cînd îi lipsesc cuvintele.

La această vîrstă experienţa copilului este redusă, cunoştinţele lui se limitează la lumea înconjurătoare: casa, familia sau instituţia preşcolară.

De la 5 la 7 ani gîndirea copilului evoluează odată cu dezvoltarea sa fiziologică, respectiv a centrilor săi nervoşi. Experienţa lui devine mai bogată, cunoştinţele sale depăşesc cadrul cel mai apropiat, noţiuni noi despre obiecte şi fenomene mai îndepărtate îi îmbogăţesc gîndirea. Vorbirea sa trece la treapta contextuală, reuşind să exprime, din ce în ce mai bine, prin cuvinte, ceea ce gîndeşte. Puterea de abstractizare creşte, de aci şi posibilităţile de generalizare şi individualizare. Totuşi, şi în această perioadă au precădere cunoştinţele căpătate pe calea directă a simţurilor, iar afectivitatea este deosebit de puternică.

De la 3 la 7 ani, cînd reflectarea realităţii continuă să se facă pe cale intuitivă, cînd experienţa copilului este încă foarte redusă, opera literară, în special povestirea cu desene, îndeplineşte un rol deosebit de important.

Astfel de cărţi au ca temă îmbogăţirea sferei de cunoaştere a copilului. Unele dintre ele se ocupă de culori şi denumirea lor, altele se ocupă de obiectele din casă, de cele din instituţia preşcolară, de mijloacele de locomoţie, de îndeletnicirile oamenilor, de oraş şi de sat, de animale şi păsări, de copii şi adulţi etc.

Aceste lucrări trebuie redactate în cele mai bune condiţii: imaginea trebuie să fie clară, realistă, executată artistic, culorile bine alese şi variate. Textul trebuie să fie scurt, clar, uşor, atrăgător, să antreneze pe copil,

făcîndu-l să gîndească la cele întîmplate. De obicei, pentru astfel de lucrări este preferat versul, alteori se poate folosi şi proza ritmată.

La această vîrstă, copiii sînt atraşi şi de mici poveşti în care textul are prioritate. Aceste povestiri sînt cuprinse, în general, în două grupe: a) povestiri realiste, care la rîndul lor se împart în povestiri reflectînd viaţa oamenilor, relaţiile dintre copii şi adulţi şi povestiri despre natura înconjurătoare (obiecte, dar mai ales animale) şi b) povestirile fantastice.

Povestirile realiste pentru preşcolari, cît şi pentru şcolarii de vîrstă mică, au ca scop nu numai familiarizarea copiilor cu toi ce-i înconjoară, ci şi să le trezească o atitudine conştientă faţă de mediul înconjurător, să-i înveţe să aibă grijă de ei înşişi, să se ajute reciproc, să preţuiască oamenii. Povestirile realiste satisfac dorinţa nestăvilită a copiilor de a cunoaşte cum se petrec fenomenele, sau ce conţin şi cum sînt făcute unele obiecte.

Povestirea realistă se ocupă, în primul rînd, de viaţa oamenilor, de traiul lor de fiecare zi. Conţinutul ei de bază este viaţa copilului acasă, în familie, în instituţia preşcolară, la şcoală. Povestirile realiste despre familie, despre părinţi şi ocupaţiile lor, despre grijile, succesele şi bucuriile celor mari, sînt cele mai apreciate de copii, căci ele povestesc despre cei pe care-i iubesc cel mai mult: despre părinţii, fraţii şi educatorii lor.

Alte povestiri realiste sînt menite să obişnuiască pe copii cu anotimpurile, cu progresele ştiinţei şi tehnicii, să familiarizeze pe copiii din satele îndepărtate sau din oraşele mici, cu marile clădiri ale oraşelor, cu folosirea instalaţiilor din aceste clădiri (ascensoare, băi, telefon), cu mijloacele de transport şi cu circulaţia prin oraş etc.

Printre povestirile realiste pentru preşcolari, o categorie specială o formează povestirile despre animale. Prin aceste povestiri, autorul îndeamnă copilul să cunoască animalele, să le iubească, să le îngrijească pe cele domestice, să ştie să se apere de cele vătămătoare.

O specie literară preferată de copii este povestirea fantastică, basmul. Problema fantasticului în literatura pentru copii a format obiectul unei serioase dispute. Adversarii introducerii fantasticului în povestirile pentru copii, susţineau că elementul fantastic ar dezminţi caracterul realist şi concepţia materialistă a operei literare, că asupra copiilor fantasticul ar avea un rol negativ, rupîndu-i de realitate şi atrăgîndu-i într-o lume a visului, a irealului.

Incercarea lor de a elimina fantasticul din literatura pentru copii a eşuat. Poveştile pe care le-au scris cu gîndul să înlocuiască frumosul basm popular şi minunatele povestiri pentru copii ale marilor scriitori, erau nişte istorioare reci, plictisitoare, aride şi needucative, care nu puteau atrage pe copii. Se ştie că puterea de imaginaţie a copilului este strîns legată de dorinţa lui de a cunoaşte şi de posibilităţile lui momentan limitate.

Fantasticul, deşi depăşeşte limitele realului, este pentru copil numai o extindere a realităţii, o prelungire închipuită a prezentului pe liniile lui normale de dezvoltare.

Scriitorul trebuie să folosească tocmai această tendinţă a copilului spre a-l introduce în problemele realităţii şi pentru a-i deschide largi perspective de viitor.

Confuzia făcută între fantasticul creator al basmelor populare sau al celor scrise de marii scriitori clasici ca Lev Tolstoi, A. Tolstoi din

literatura rusă, Ion Creangă, M. Eminescu, I. Slavici şi alţii, din literatura noastră, şi între fantasticul folosit de scriitorii reacţionari în cărţile scrise pentru copii şi tineret, este nepermisă. Fantasticul morbid din literatura burgheză, care-l mută pe copil într-o lume ruptă de realitate, în care personajele şi acţiunile îngrozitoare au drept scop să-l înspăimînte şi să-l demobilizeze pe copil, nu are nici o asemănare cu fantasticul folosit de literatura populară sau de scriitorii înaintaţi care, prin intermediul lumii din basm, descriu viaţa, lupta şi năzuinţa poporului.

Pentru copiii de vîrstă preşcolară, fantasticul este folosit mai ales în povestirile cu animale, în care de obicei el este redus la personificarea unor animale sau a unor obiecte.

In „Editura Tineretului" au apărut numeroase povestiri realiste pentru copiii de vîrstă preşcolară. In primul rînd trebuie să amintim de colecţia de poezii scrise de marele poet Vladimir Maiakovski, apărute într-un volum intitulat: „Copiilor".

Aici sînt strînse poeziile: „Ce e bine şi ce e rău", în care poetul îndeamnă pe copii să-şi însuşească bunele deprinderi; „Calul năzdrăvan", în care copiii află cum şi cîţi muncitori iau parte şi ce material se foloseşte pentru a fabrica o jucărie; „Pe fiece filă un elefant, o cămilă", care prezintă copiilor animalele dintr-o menajerie etc.

Tot pentru copiii de această vîrstă, în „Editura Tineretului" s-au tradus şi minunatele povestiri realiste ale marilor scriitori sovietici S. Marşak („Uriaşul" şi „Copiii din curtea noastră"), S. Mihalkov („Cîte treburi mai avem", „Călătorii veseli", „Familia noastră dragă"), V. Oseeva („La ce s-a gîndit ariciul"), I. Voronkova („Ninge") şi altele.

Scriitorii talentaţi din ţara noastră au scris frumoase povestiri în versuri sau proză pentru copiii de vîrstă preşcolară. Astfel, acad. Barbu Lăzăreanu a scris minunata culegere de poezii apărută sub titlul „Dan inimosul", în care copiii capătă cunoştinţe noi despre realitatea înconjurătoare, noţiuni de aritmetică, bune deprinderi, etc. Aceleaşi elemente valoroase sînt conţinute şi în culegerea de poezii scrisă de acad. A. Toma, „Sună ghiocel, sună clopoţel". Scriitorul Al. C. Constantinescu, în povestirea despre „Iscusiţii electricieni", îi introduce pe copii în tainele tehnicii. In cărţile „Un an întreg" de A. Lascu şi C. Theodorescu şi „Lunile anului" de E. Majtenyi se dau copiilor cunoştinţe despre anotimpuri şi succesiunea lor; poetul C. Theodorescu în „Intîmplarea din grădină", V. Mereuţă în „Ce a păţit Iepurică" şi A. Tudoraş în „Circul din pădure", îmbogăţesc fondul de cunoştinţe al copiilor cu noţiuni noi despre plante şi animale.

Din rîndul acestora nu lipsesc nici acele lucrări din operele marilor clasici, care sînt la nivelul de înţelegere al copiilor preşcolari. Astfel, s-au publicat în ediţii minunate „Povestea găştelor" de G. Coşbuc, „Capra cu trei iezi" şi „Punguţa cu doi bani" de I. Creangă şi „Somnoroase păsărele" de M. Eminescu. Clasicii ruşi sînt prezenţi prin povestirea lui L. N. Tolstoi „Cei trei urşi" şi prin lucrarea lui C. D. Uşinski „Animale domestice, păsări şi fiare". Din literatura clasică universală au apărut minunatele basme ale lui Ch. Perrault „Scufiţa Roşie" şi „Motanul Încălţat". Acestea sînt realizări deosebit de valoroase pe care „Editura Tineretului" le-a înscris în cei cinci ani de la înfiinţarea ei. Sarcini mari şi importante stau însă înaintea editurii şi scriitorilor. Pentru vîrsta preşcolară trebuie scrise noi şi numeroase lucrări în care să apară texte

variate cu tema muncii, a dragostei de patrie, a trecutului de luptă al poporului nostru, urmărind îmbogățirea necontenită a sferei de cunoștințe a micilor cititori.

In perioada școlarității distingem trei grupe: a copiilor de prima vîrsta școlară (7—9 ani), a copiilor de a doua vîrstă școlară (9—12 ani) și grupa a treia, a școlarilor între 12—14 ani.

In perioada primelor clase, copiii păşesc în stadiul gîndirii logice, abstracte. Puterea lor de asociere și deducție prin raționamente, le permite să-și îmbogățească cu mult bagajul de cunoștințe, explicarea fenomenelor este mult mai ușoară, cauzalitatea logică își face loc. La această vîrstă copiii se integrează mai puternic în cadrul colectivului din școală, facultățile lor psihice capătă caractere noi, atenția, memoria, voința, se întăresc și se modelează în direcția viitoarei lor personalități.

Intre 10—14 ani, gîndirea logică, științifică, își cîștigă definitiv locul cuvenit. Este perioada pregătitoare de trecere de la copilărie la adolescență. Caracterul copiilor este în plină formare, integrarea lor în colectiv este puternică, perspective noi li se deschid și copiii încep să-și facă planuri concrete pentru viitor.

Basmul și povestirile feerice ocupă locul de frunte în lectura preferată de elevii primelor clase. Acum se poate recomanda copiilor să citească basmul lui Ion Creangă „Fata babei și fata moșneagului", poezia minunată și deosebit de instructivă a lui Gh. Coșbuc „Nunta'n codru", colecția de povestiri scrisă de marele L. Tolstoi, minunatul basm „Cheița de aur" de Al. Tolstoi, culegerile de povestiri și povești din scriitorii clasici ruși, etc.

In afară de basme, povestirile realiste scrise pentru această vîrstă introduc pe copii în cele mai variate domenii ale naturii înconjurătoare.

In literatura sovietică pentru copii s-au scris numeroase și prețioase povestiri realiste pentru școlarii de această vîrstă. A. Barto în lucrarea „A venit vara", V. Bianchi în „Prima vînătoare", B. Emelianov în „Orașul din pădure", D. N. Mamim-Sibiriak în „Emelia vînătorul", poetul S. Marșak în „Ce înseamnă un an" și „Mister Twister", S. Mihalkov în povestirea în versuri „Unchiul Stiopa", S. Rozanov în „Peripețiile lui Travca" și mulți alți scriitori sovietici — în operele lor literare — reflectă instruirea și educarea copiilor de vîrstă școlară mică. Copiii află, prin intermediul povestirii, de lupta și munca poporului sovietic pentru construirea comunismului, de frumusețile patriei sovietice, de marile construcții industriale, de viața omului sovietic în orașe și sate; ei află de asemenea despre fenomenele naturii și despre cuceririle omului în lupta cu natura.

Literatura sovietică pentru copii, numără printre aceste lucrări și opere vestite ale lui Vladimir Maiakovski. Astfel, în poezia „Ce să fiu", V. Maiakovski prezintă micilor școlari frumusețea și utilitatea diferitelor meserii și ocupații. Tot acestei vîrste se adresează atrăgătoarea povestire „Ciuc și Ghec" a marelui scriitor pentru copii A. Gaidar.

Apariția acestor lucrări în Editura Tineretului a însemnat o deosebită contribuție la instruirea și educarea comunistă a micilor școlari din țara noastră.

Urmînd exemplul literaturii sovietice pentru copii, scriitorii noștri au scris și ei cărți valoroase cu o tematică bogată. Unele dintre ele fac parte din domeniul povestirii realiste.

Astfel, în culegerea de povestiri „Rici-Rici", scriitorul Alexandru Sahighian prezintă cititorilor aspecte din viaţa aricilor, vulpilor şi a păsărilor. Folosind metoda ingenioasă a antrenării animalelor la diferite acţiuni, autorul reuşeşte să reprezinte sugestiv şi veridic cele mai importante caracteristice ale acestor animale. Copiii află astfel cum trăieşte ariciul, cum se apără de vrăjmaşi, ce servicii face omului; cît de lacomă şi de păgubitoare este vulpea cea şireată şi cum se apără de ea animalele pădurii; cum îşi petrec viaţa păsările agăţătoare, raţele sălbatice pe baltă, etc.

Astfel de povestiri întregesc de minune lecţiile din domeniul ştiinţelor naturii, devenind un important auxiliar la îndemîna învăţătorului.

Pentru copiii de a doua vîrstă şcolară (9—12 ani) printre lucrările apărute la noi se găsesc opere de mare valoare. Amintim, în primul rînd, de povestirile pentru copii ale maestrului Mihail Sadoveanu, de povestirile lui Cehov, de povestirile „Gavroche" şi „Cosette" de V. Hugo şi de poveştile lui Ch. R. Andersen. Astfel, cele mai preţioase povestiri ale clasicilor literaturii universale se găsesc astăzi la îndemîna şcolarilor noştri.

O temă foarte frecventă în cărţile adresate elevilor de această vîrstă este aceea care se ocupă de viaţa copiilor în şcoală şi în familie. Scriitorii sovietici N. Nossov şi V. Oseeva au fost distinşi cu premiul Stalin pentru felul cum au prezentat în lucrările lor această temă. Astfel, în cartea lui N. Nossov „Vitea Maleev la şcoală şi acasă", se povesteşte despre viaţa unui şcolar, care deşi inteligent, vioi şi plin de calităţi, nu se împacă cu aritmetica. In cele din urmă, copilul, ajutat de colectiv, învinge greutăţile şi ajunge printre fruntaşii din şcoală. Autorul pune pe eroul principal al cărţii, pe şcolarul Vitea Maleev, să povestească tot ceea ce i se întîmplă la şcoală şi acasă. Povestirea plină de haz este citită cu mult interes de copii.

In romanul scriitoarei V. Oseeva „Vasioc Trubaciov şi prietenii săi", tema vieţii copilului în şcoală şi acasă este susţinută de o acţiune palpitantă. Vasiok Trubaciov şi prietenii săi, educaţi în şcoala şi familia sovietică, rămîn pe teritoriul cotropit de fascişti în timpul războiului şi îndeplinesc misiunile ce le-au fost încredinţate de partizani. Verificarea educaţiei primite de copii în timp de pace se face astfel în focul necruţător al războiului. Faptele lor măreţe, pline de devotament pentru patrie, uşurinţa cu care se orientează în situaţii deosebit de grele, credinţa lor nestrămutată în victoria poporului sovietic, sînt rezultate firesti ale educaţiei primite în şcoală şi în familie.

In perioada celei de a treia vîrste şcolare (12—14 ani), numărul lucrărilor literare accesibile copiilor creşte. Operele marilor clasici ai literaturii noastre, ai literaturii universale, sînt din ce în mai accesibile.

Editura Tineretului a publicat o culegere din poeziile lui G. Coşbuc, „Amintiri din copilărie" de I. Creangă, „Hagi Tudose" de B. Delavrancea, „Fabule" de Al. Donici, cîteva povestiri de N. Gogol, „O noapte de spaimă" de S. A. Serafimovici, povestirea lui L. Tolstoi „Prizonierul din Caucaz", etc.

In colecţia „Biblioteca şcolarului" au apărut numeroase selecţiuni din operele marilor noştri scriitori: Anton Pann, N. Bălcescu, V. Alecsandri, I. Creangă, M. Eminescu, I. Slavici, Al. Vlahuţă, Şt. O. Iosif, M. Sadoveanu, A. Toma şi alţii.

Valoarea acestei colecţii este deosebit de mare şi apariţia unor noi lucrări de acest fel este aşteptată cu nerăbdare de elevi şi pedagogi.

Şi pentru această perioadă a dezvoltării copilului, romanele şi povestirile scriitorilor sovietici se situează pe primul plan.

Tema centrală a acestor povestiri este dragostea de patrie manifestată prin ajutorul dat de copii în timpul Marelui Război pentru Apărarea Patriei. Astfel este emoţionantă cartea învăţătoarei L. Kosmodemianskaia „Povestire despre Zoia şi Şura", în care mama celor doi eroi povesteşte despre viaţa luminoasă a copiilor ei, copii sovietici, care şi-au dat viaţa pentru a grăbi victoria poporului asupra cotropitorului fascist.

Scriitorii Lev Kassil şi E. Polianovski sînt autorii romanului „Strada Mezinului", în care povestesc despre copilăria fericită a lui Volodia Dubinin. Volodia Dubinin a crescut sub calda îndrumare a familiei sale şi a şcolii sovietice, care i-au cizelat şi oţelit caracterul. La izbucnirea războiului, copilul devine partizan şi moare eroic pentru apărarea patriei. Cartea, distinsă cu premiul Stalin, este fără îndoială, una dintre cele mai reuşite lucrări din literatura pentru copii, autorii dînd dovadă de o profundă cunoaştere a psihologiei copilului şi a pedagogiei.

Aceeaşi temă este tratată de scriitorul B. Kataev în povestirea „Fiul regimentului". Vania Sonţev, eroul acestei povestiri, este găsit de ostaşii sovietici pe linia frontului; copilul, ai cărui părinţi au fost ucişi de hitlerişti, devine fiul unui regiment sovietic şi luptă alături de ostaşi împotriva inamicului. Dragostea, căldura cu care ostaşii regimentului se apropie de copil, îl fac să nu se simtă singur, să se simtă frate cu toţi cei ce-şi apără libertatea.

Arkadie Petrovici Gaidar, în „Ţinuturi îndepărtate" arată cum în U.R.S.S. se transformă satele înapoiate în puternice centre industriale şi cum copiii sînt un sprijin serios în munca oamenilor sovietici.

Şi multe cărţi din literatura sovietică tratează tema muncii cu mare măestrie literară care arată preocuparea scriitorului de a realiza lucrările la un înalt nivel artistic.

Astfel de teme sînt tratate cu succes şi de scriitorii noştri. Petre Luscalov a scris povestirea reuşită „Nufărul roşu", în care se arată forţa ce o reprezintă colectivul de elevi. Cele două figuri centrale ale povestirii, pioniera Sanda şi elevul codaş Ciortan sînt bine realizate, în jurul lor gravitează interesul cititorilor. Sanda, venită dintr-o altă localitate, este singura pioneră din şcoală şi de aceea caută să pregătească cît mai mulţi elevi pentru viitorul detaşament de pionieri. Ciortan, coleg de clasă cu Sanda, este şeful unui grup de copii care chiulesc de la şcoală şi îşi petrec tot timpul pescuind la baltă. Incet şi cu răbdare, Sanda desprinde un copil după altul din grupul lui Ciortan şi-i atrage în diverse acţiuni în folosul şcolii. In cele din urmă, este atras chiar Ciortan; atragerea lui Ciortan nu se petrece dintr-o dată. Transformarea acestui copil are loc sub influenţa binefăcătoare a colectivului de elevi, care reuşeşte să scoată la iveală calităţile lui Ciortan. Luptînd împotriva vechilor sale deprinderi şi înţelegînd ce urmăresc duşmanii poporului, participă activ la demascarea şi zdrobirea uneltirilor chiaburilor, salvează dela înec pe Sanda şi-şi ocupă, pe merit, locul în detaşamentul de pionieri de curînd creat în şcoală. Cartea lui Petre Luscalov este una dintre primele lucrări literare reuşite, în care se prezintă viaţa elevilor şi pionierilor din ţara noastră. Citirea acestei cărţi de către elevii din clasele mai mari ale şcolilor elementare şi

organizarea unor discuții în clasă în jurul problemelor ce se desprind din ea, contribuie din plin la obținerea rezultatelor educative urmărite în școală.

In cartea „Pe colina cu salcîmi" de Mira Iosif se dezbate aceeași temă, de data aceasta fiind vorba de elevii unei școli medii tehnice. Autoarea a reușit să redea, în cîteva capitole, aspecte interesante. Cu toate lipsurile acestei lucrări, care se datoresc în bună parte necunoașterii de către autoare a unor probleme de pedagogie, ea rămîne una din primele lucrări valoroase ale literaturii noastre pentru copii.

In ultimul timp, au apărut noi cărți în literatura noastră care au ca temă viața copiilor în școală și în familie. Două dintre ele au atras îndeosebi atenția datorită problemelor interesante pe care le pun în legătură cu creația literară pentru copii. Este vorba de „Marea bătălie de la Iazul Mic", de Octav Pancu-Iași și „Inimoșii" de Gica Iuteș. Autorii, preocupați de a reflecta în cărțile lor aspecte caracteristice din viața pionierilor și elevilor din ultimele clase ale școlii de 7 ani, au reușit să introducă în literatura noastră pentru copii probleme de o deosebită actualitate, cum sînt: rolul colectivului de elevi asupra formării caracterului copiilor, metodele educative pe care trebuie să le folosească părinții, învățătorii și instructorii de pionieri în acest scop, justa folosire a timpului de către copii pentru a putea studia temeinic și pentru a avea răgaz și pentru joacă, participarea activă a copiilor la bucuriile și necazurile celor mari, participarea activă a copiilor la demascarea și lichidarea acțiunilor criminale ale dușmanului de clasă, etc.

Marele merit al celor două cărți este deci actualitatea și importanța problemelor instructiv-educative pe care le ridică.

Rămîne însă de analizat în ce măsură aceste probleme își găsesc o justă rezolvare în cărțile amintite și în ce măsură autorii au realizat aceasta pe plan artistic [1].

Condiția reușitei unei opere literare este veridicitatea ei. Pentru a fi veridică o povestire pentru copii trebuie să prezinte viața copiilor în școală, așa cum se petrece ea în realitate. Acest lucru este realizat numai în parte de către cei doi autori. Spunem numai în parte, deoarece nici în cartea lui O. Pancu-Iași și nici în aceea scrisă de Gica Iuteș nu apar aproape de loc figuri de învățători, profesori, diriginți, directori de școală. In romanul „Inimoșii" se întîmplă în școală lucruri deosebit de importante și unele chiar grave: cercurile științifice de elevi se pregătesc pentru un concurs interșcolar, se dezbat temele și mijloacele de realizare. In toiul acestor pregătiri izbucnește conflictul: doi dintre cei mai buni elevi ai clasei se ceartă între ei, ajung la bătaie, își insultă grav părinții, unul dintre ei fuge de la școală și din oraș. Sînt întîmplări serioase care frămîntă întreaga școală. Cu toate acestea, autoarea n-a crezut necesar să introducă în desfășurarea acțiunii figura nici unui învățător, profesor, diriginte sau director care să conducă pregătirile copiilor, care să ia atitudine față de incidentele întîmplate, care să ia măsuri și să îndrepte situația. Figura dirigintelui de clasă, care apare cu totul episodic, este nereușit prezentată. Profesorul de geografie și diriginte al clasei, asistă la cearta și bătaia dintre copii fără să intervină cu nimic. Ba mai mult, reacționează total nepedagogic și condamnabil pentru un profesor căruia i se

[1] In acest articol, care-și propune să prezinte doar în mod general unele probleme ale literaturii pentru copii, nu se va face o analiză de detalii a operelor prezentate.

încredinţează sarcina de răspundere de a educa generaţia de constructori ai socialismului; indignat de faptele elevilor îşi ia catalogul şi iese din clasă. Şi aceasta este singura dată cînd se aminteşte de un profesor. In restul lucrării apare, cu totul întîmplător, directorul şi cîţiva profesori, dar fără a avea un rol efectiv în desfăşurarea acţiunii.

In cartea lui Octav Pancu-Iaşi, „Marea bătălie de la Iazul Mic", nu se găsesc nici măcar aceste apariţii sporadice. Pretextul că elevii ar fi în vacanţă nu este valabil, deoarece aceştia nu pleacă din localitate, ci îşi petrec timpul în „tabăra de curte" a şcolii, sau la iazul din marginea oraşului. Copiii iau hotărîri importante, pleacă într-o formaţie organizată pentru două săptămîni la Iazul Mic, intră în corespondenţă cu alte şcoli din ţară, se ceartă şi provoacă serioase defecţii în organizarea muncii; sînt în pericol de a nu mai putea continua serioasa activitate de „tineri naturalişti". Autorul a crezut că toate aceste probleme pot fi rezolvate numai de către copii, sub conducerea instructorului de pionieri — elev şi el — fără ca directorul şcolii, care apare cu totul episodic, profesorii, învăţătorii, să exercite cel mai mic rol de conducere şi supraveghere.

Această poziţie a autorilor este complet falsă, căci în realitate nimic nu trebuie să se întîmple în şcoală, fără rolul activ, de conducere şi supraveghere al învăţătorilor, profesorilor, al dirigintelui, al directorului şcolii, care la rîndul lor au datoria să colaboreze strîns cu organizaţia de copii şi tineret. Autorii neglijează în lucrările amintite, tocmai unul din principiile de bază ale şcolii noastre noi: rolul conducător al educatorului în procesul instructiv-educativ.

Fără intervenţia profesorilor problemele educative sînt cu greu rezolvate de ambii autori.

In „Marea bătălie de la Iazul Mic" unitatea colectivului de pionieri este în mare pericol: doi dintre pionierii care trebuiau să culeagă plante pentru ierbarul şcolii se „răzvrătesc" împotriva conducătorului de detaşament şi părăsesc detaşamentul pentru a-şi face un „port propriu" şi astfel se formează două grupe. Din concurenţa celor două grupe se ajunge pînă la „Marea bătălie" ce se încinge între ele. Autorul a ştiut destul de bine să motiveze toate aceste acţiuni ale copiilor, să le analizeze frămîntările şi să ne prezinte toate fazele procesului de transformare a celor doi „răzvrătiţi", culminînd cu adunarea generală a detaşamentului, care dezbătînd problemele reuşeşte să refacă unitatea detaşamentului.

Cu toate părţile slabe ale povestirii scriitorului O. Pancu-Iaşi — unele le-am arătat — ea interesează, pasionează pe cititorul care este nerăbdător să-i urmeze firul. De aceea „Marea bătălie de la Iazul Mic" poate fi totuşi socotită ca un pas înainte pe calea creaţiei noastre literare pentru copii.

Nu acelaşi lucru se poate spune despre cartea „Inimoşii" de Gica Iuteş. Deşi autoarea arată că are posibilităţi de a da lucrări interesante, deşi unele capitole ale cărţii sînt frumoase şi atrăgătoare, cartea privită ca un tot, nu răspunde actualelor cerinţe ale literaturii pentru copii, tocmai prin faptul că nu rezolvă problemele ce le ridică.

Subiectul cărţii „Inimoşii" nu este luat din viaţă, din cercetarea directă a realităţii. Autoarea neînţelegînd să înveţe din literatura sovietică, să se slujească de ea ca un far călăuzitor, s-a mărginit să ia

— aproape să copieze — situaţii din lucrările sovietice şi apoi, în mod artificial, să încerce să le aplice la realitatea şcolii noastre.

După discuţii îndelungate purtate în Uniunea Sovietică în jurul problemei conflictului în literatura pentru copii, concluziile au fost unanime în condamnarea acelor autori care copiază pînă la identitate conflictul din lucrările altor scriitori şi scriu romane în serie, schematice şi fără valoare. De acest lucru ar trebui să ţină seama şi scriitorii noştri şi în special Gica Iuteş care, în „Inimoşii" copiază pînă la identitate conflictul din partea întîi din „Vasiok Trubaciov şi prietenii săi", minunata carte a scriitoarei V. Oseeva.

Din cauza copierii conflictului şi a strădaniei autoarei de a face cît mai puţin vizibil aceasta, cartea „Inimoşii" este în întregime artificială. Oseeva acordă o deosebită atenţie conflictului; ea pregăteşte cu grijă pe cititori pentru adunarea generală a pionierilor, îi face să trăiască împreună cu Vasiok şi prietenii săi toate frămîntările sufleteşti, toată lupta interioară a fiecărui copil care ia parte la acţiune. Prezentarea adunării pionierilor este făcută la un înalt nivel artistic, participarea activă şi plină de grijă a directorului, dirigintelui şi profesorilor la discuţiile stîrnite între copii, rolul lor de îndrumători care se afirmă prin felul cum îi fac pe copii să înţeleagă gravitatea faptelor şi răspunderea ce o poartă fiecare pionier, atitudinea hotărîtă a copiilor pentru refacerea unităţii colectivului şi sancţionarea celor vinovaţi, sînt probleme tratate la un înalt nivel pedagogic.

Gica Iuteş evită această explicare, ea lasă conflictul nerezolvat. Copiii sînt neliniştiţi de apropierea adunării, instructoarea de pionieri nu poate dormi şi „oftează", de-a lungul unui întreg capitol, gîndindu-se la felul cum va decurge adunarea, cititorii aşteaptă să vadă ce se va întîmpla. Dar surpriza lor e mare: autoarea trece peste adunare ca peste ceva fără importanţă. Aflăm despre adunare nu direct din prezentarea ei, ci din crîmpeie de povestiri ale copiilor. In felul acesta îşi pierde aproape în întregime caracterul ei educativ, iar nivelul realizării artistice scade.

In loc să vedem şi să înţelegem felul cum au reacţionat copiii faţă de actele de indisciplină, faţă de încercările de a rupe colectivul clasei şi de a-l transforma în două tabere duşmane, felul cum copiii au văzut greşelile lor şi ale celorlalţi şi cum a reuşit instructoarea să-i facă să înţeleagă toate acestea, autoarea se mulţumeşte să ne spună într-un capitol epistolar şi inutil, de la sfîrşitul cărţii, că toate lucrurile s-au aranjat (Cum însă? Rămîne un mister), că notele s-au îmbunătăţit în catalog, că s-a cîştigat concursul interşcolar şi că detaşamentul va porni în excursia proiectată. O astfel de prezentare a faptelor nu poate constitui un mijloc de educare comunistă a copiilor.

Ne-am ocupat mai mult de aceste două cărţi, deoarece problemele prezentate sînt deosebit de importante pentru întreaga noastră creaţie literară pentru copii. Mai sînt multe aspecte ale acestor lucrări care analizate temeinic ar ajuta foarte mult viitoarelor lucrări care se vor crea în domeniul literaturii pentru copii.

Cartea literară are o puternică influenţă educativă asupra copiilor; uneori această influenţă este hotărîtoare. Elena Nikolaevna Koşevoia, mama erolului Oleg Koşevoi, vorbeşte în cartea ei „Povestiri despre

fiul meu", despre puternica înrîurire pe care a exercitat-o asupra lui Oleg cartea lui Nicolai A. Ostrovski „Așa s-a călit oțelul":
„Oleg, ca mai toți tinerii de seama lui, citea mult. Se bucura odată cu eroii cărților citite, se întrista cu ei, călătorea cu ei, pleca cu ei la lupta împotriva dușmanilor și învingea odată cu ei. Nikolai Ostrovski, acest scriitor iubit de tot tineretul sovietic, a fost pentru Oleg cel mai apropiat și cel mai scump dintre scriitorii sovietici. Oleg citise în limba ucraineană, încă de pe cînd era în clasa a VI-a, operele lui Ostrovski: „Născuți în furtună" și „Așa s-a călit oțelul". Cărțile acestea au devenit pentru el o stea călăuzitoare. Nu se despărțea nici o dată de eroii lui. Desigur că și la moarte s-a dus tot cu gîndul la ei..."

Printre miile de scrisori primite de Alexandru Fadeev de la tinerii săi cititori, citățm următoarea scrisoare trimisă de elevii unei școli din Moscova :

„Stimate Alexandr Alexandreevici,

Astăzi am ținut o ședință în care au avut loc discuții asupra romanului dumneavoastră „Tînăra Gardă". Această carte minunată și plină de adevăr ne-a mișcat adînc! Amintirea tovarășilor noștri din Krasnodar nu ni se va stinge nici o dată din inimă. Vedem limpede chipurile vii ale lui Oleg Koșevoi, Ulia Gromova, Liuba Șevțova, Serioja Tiulenin și ceilalți prieteni ai lor, care au luptat, plini de abnegație, jertfindu-se și pentru patrie și pentru noi.

Pe eroii de la Krasnodar îi vom simți totdeauna alături de noi. Vă promitem că vom învăța așa cum au învățat Oleg, Ulia și tovarășii lor. Vom fi tot atît de cinstiți și devotați și ne vom iubi patria cu aceeași dragoste fierbinte ca și ei.

Vă transmitem salutul nostru tineresc și vă mulțumim din toată inima pentru cartea dv. atît de instructivă. Ea a devenit prietenul nostru iubit și adevărat, de care nu ne vom despărți niciodată".

Astfel, generație după generație, tinerii sovietici au avut în eroii cărții scrise pentru ei prieteni adevărați, pilde mărețe de urmat.

Eroii cărților marelui scriitor sovietic Arkadie Petrovici Gaidar, au fost și sînt prietenii nedespărțiți ai copiilor și tinerilor sovietici. Mișcarea „timuristă" născută în zilele Marelui Război pentru Apărarea Patriei a fost inspirată de cartea lui A. P. Gaidar scrisă cu puțină vreme înaintea războiului, vestita nuvelă „Timur și băieții lui".

Pentru tinerii cititori din lumea întreagă, cartea sovietică este un prieten devotat. Dragostea cu care așteaptă și citesc noile cărți sovietice care apar, scrisorile ce le adresează autorilor, faptele lor, de zi cu zi, sînt o mărturie care confirmă imensul rol pe care-l îndeplinește literatura sovietică pentru copii în cadrul hotarelor marii Uniuni Sovietice și înafara granițelor ei. Cartea sovietică pentru copii este cunoscută și iubită în țara noastră de milioanele de copii ai oamenilor muncii, iar scriitorii noștri au în ea un măreț exemplu, un izvor nesecat de inspirație pentru creațiile lor.

Același rol începe să-l joace și literatura pentru copii care se scrie în țara noastră. Am arătat în paginile precedente succesele remarcabile ce s-au obținut în această direcție. Dar pentru ca literatura să-și atingă

scopul, lectura copiilor trebuie să fie un obiect de grijă permanentă pentru părinţi şi pedagogi. Ei trebuie să studieze cu atenţie tot ce apare în domeniul literaturii pentru copii şi să recomande cărţile cele mai bune din punct de vedere al nivelului lor artistic, al conţinutului lor de idei şi al corespunderii lor la specificul vîrstei respective. A îndruma lectura copilului înseamnă a satisface în primul rînd cererile lui, dezvoltîndu-i în acelaşi timp interesul pentru specii literare cît mai variate, ajutându-i să-şi formeze o părere personală asupra operelor citite, să ia atitudine faţă de ceea ce citeşte, să ştie să folosească în viaţă ceea ce l-a emoţionat şi entuziasmat în cărţi.

Cărţile scriitorilor clasici plac copiilor pentru că ele îi ajută să cunoască trecutul de luptă al popoarelor, le dezvoltă dragostea pentru poporul şi pentru patria lor, pentru popoarele lumii întregi, îi cîştigă prin măestria lor artistică, prin limba lor frumoasă şi bogată. De aceea, părinţii şi educatorii trebuie să cunoască operele clasice care se reeditează acum la noi în ţară în ediţii speciale pentru copii şi tineret şi să le recomande copiilor.

Literatura artistico-ştiinţifică contribuie la formarea concepţiei materialiste despre lume a şcolarilor, le lărgeşte orizontul, îi ajută să-şi lămurească inclinaţiile pentru un anumit domeniu al ştiinţei în care să se specializeze. Profesorul trebuie să cunoască cărţile artistico-ştiinţifice care apar, să le studieze atent şi să le folosească ori de cîte ori programa de învăţămînt permite aplicaţii literare la unele teme ştiinţifice.

Aceeaşi importanţă o au romanele şi povestirile care prezintă aspecte din viaţa actuală a şcolarilor şi pionierilor. Cîtă bucurie simte copilul atunci cînd constată că povestirea care i-a plăcut mai mult sau personajul pe care l-a îndrăgit mai mult a plăcut şi a fost îndrăgit şi de profesorul său. Se stabileşte un fel de înţelegere tovărăşească şi încredere reciprocă, copilul păşind mai sigur pe drumul formării culturii sale viitoare. Este foarte utilă folosirea de către profesori şi părinţi a recenziilor şi criticilor literare care apar în presă cu referire la unele opere literare. Ajutorul acesta căpătat de la specialiştii teoriei şi criticii literare, contribuie la formarea şi dezvoltarea spiritului de apreciere critică, fără de care părinţii şi profesorii nu ar putea face o justă selecţionare şi recomandare a cărţilor literare pentru copii.

Pentru a îndruma lectura copiilor şi a controla felul cum aceştia îşi însuşesc cele citite se folosesc metode variate. Cea mai des folosită este convorbirea cu copilul asupra cărţii citite. Prin întrebări iscusite asupra acţiunii, a eroilor, profesorul sau părintele poate afla ceea ce i-a plăcut copilului mai mult din cartea citită.

Cei ce îndrumă lectura copilului trebuie să acorde cea mai mare atenţie dezvoltării simţului estetic, a gustului literar la copii. Pentru aceasta, copiii de vîrsta şcolară vor putea fi puşi să găsească singuri sau ajutaţi, pasajele din care se poate vedea mai clar măestria artistică a scriitorului. Descrieri ale naturii, prezentări de personaje, povestirea unei acţiuni palpitante, discuţii aprinse între eroi, exprimarea sentimentelor înalte ale autorului, pot fi analizate pentru ca cititorii copii să înţeleagă prin ce mijloace artistice a reuşit scriitorul să realizeze opera respectivă.

Părinţii şi profesorii nu trebuie să uite că formarea deprinderii lecturii individuale la copii este o condiţie pentru formarea de viitori oameni culţi, de oameni care să fie familiarizaţi cu munca cu cartea, care să facă o lectură conştientă şi bogată în învăţăminte.

Copiii trebuie îndrumaţi spre întreaga varietate de genuri şi specii literare, dar în îndrumările date de educator nu trebuie să se neglijeze nici preferinţa lor.

Viteza cu care se parcurge o carte şi numărul de cărţi citite într-o perioadă de timp nu este nici un indiciu asupra eficacităţii lecturii sau asupra aprecierii deosebite a cărţilor din partea cititorului. Lectura cărţilor nu este o întrecere sportivă. Tendinţa unor copii de a „înghiţi" cît mai multe cărţi, fără răgazul necesar adîncirii problemelor expuse, a meditării asupra celor povestite, duce la superficialitate şi transformă lectura într-o operaţie aproape inutilă, deoarece după scurtă vreme copilul uită cu desăvîrşire tot ceea ce a citit.

In scrisoarea adresată de M. I. Kalinin pionierilor şi şcolarilor şi publicată în „Pionerskaia Pravda" din 5 decembrie 1937, se spunea printre altele: *„E mai bine să citeşti mai puţine cărţi, dar să meditezi mai mult asupra conţinutului lor, asupra caracterului oamenilor descrişi în această carte, să cauţi să apreciezi singur cartea — dacă este bună, de ce este bună şi să-ţi notezi părerea despre ea".*

Aceasta implică o citire atentă a cărţii pentru a fi bine înţeleasă. Se recomandă copiilor să nu treacă peste cuvintele neînţelese, ci să caute explicaţia lor în dicţionare, să caute pe hartă localităţile amintite în povestire, să-şi treacă toate observaţiile într-o fişă a cărţii.

Obişnuirea copiilor cu întocmirea de fişe pentru cărţile citite are dublu scop. Pe de o parte îi obligă să parcurgă mai atent textul pentru a putea reţine ideile care se trec în fişe şi în al doilea rînd, contribuie la întipărire în memorie a unor elemente care asigură o uşoară reactualizare a lecturii ori de cîte ori va fi nevoie.

Fişele nu trebuie să fie şablon. Copilul trebuie să fie lăsat să-şi întocmească fişele după aprecierea lui. Dar, în tot cazul, din fişe nu trebuie să lipsească date ca: autorul cărţii, titlul ei întreg şi exact, tema tratată, o scurtă expunere a subiectului, părerea despre personaje, despre acţiune, părerea motivată despre întreaga lucrare (dacă i-a plăcut, pentru ce anume, sau cauzele pentru care nu i-a plăcut).

Mulţi profesori au încercat cu succes metoda referatelor. Referatele răspunzînd la problemele de mai sus, cuprind îndeosebi părerea cititorului asupra acelor episoade ale acţiunii sau laturi ale caracterelor personajelor care le-a plăcut mai mult. Citirea în clasă a cîtorva referate despre aceeaşi carte şi discutarea referatelor cu toţi elevii, contribuie la lămurirea unor probleme rămase neînţelese în timpul lecturii şi foloseşte la verificarea lecturii şi interesului elevilor faţă de opera literară.

Rezultate deosebite în munca de popularizare a cărţii literare pentru copii se obţin prin organizarea matineelor sau seratelor literare la şcoli, cămine culturale sau biblioteci. Aceste matinee sau serate au teme variate: ele pot fi închinate comemorării sau sărbătoririi unor autori, sau pot fi folosite pentru dezbaterea unei teme. Astfel, la aceste matinee sau serate literare pot fi prezentate operele literare care au ca temă principală „copilăria" sau „munca pentru construirea socialismului", sau „viaţa copiilor din ţările capitaliste", etc.

Oricare ar fi metodele folosite, profesorii trebuie să organizeze temeinic îndumarea și controlul lecturii elevilor. In felul acesta asigurăm literaturii cele mai bune condiții pentru a-și exercita rolul ei instructiv-educativ.

Cartea pentru copii este astăzi o preocupare a unui număr din ce în ce mai mare de scriitori din țara noastră, lucrări de valoare apar fără întrerupere. In același timp însă, se mai poate constata că unele teme deosebit de importante nu sînt încă suficient atacate. Astfel, în literatura noastră pentru copii sînt încă puține cărțile care să reprezinte viața copilului în școală și în familie; n-a fost realizată încă o figură tipică de elev-pionier care să devină idealul copiilor de vîrstă școlară din țara noastră. Crearea unei astfel de opere este o sarcină de cinste pentru scriitorii noștri.

In literatura noastră pentru copii, povestirile cu caracter științific sînt aproape inexistente. Povestirea științifică este o cale atractivă și importantă, cu ajutorul căreia copiilor li se îmbogățește necontenit sfera cunoștințelor, li se explică fenomenele naturii, cuceririle științei și tehnicii, frumusețile și bogățiile patriei, etc.

Povestirile științifice ale scriitorilor sovietici Jitkov, Ilin, Efremov și alții au contribuit din plin la instruirea și educarea copiilor de vîrsta școlară.

Și în acest domeniu, scriitorii și oamenii noștri de știință au datoria să creeze cît mai curînd opere de valoare.

Editura Tineretului depune o rodnică activitate editorială; dar se ocupă încă insuficient de popularizarea cărților care apar. Ar trebui urmat exemplul Casei Copilului din Moscova și elaborată o serie de prezentări bibliografice ale cărților apărute, care să fie larg difuzate printre profesori și elevi. Consfătuirile cu cititorii ar trebui intensificate și mărite posibilitățile de întîlnire dintre scriitori și cititorii lor copii. Tirajul cărților este încă redus și numărul cititorilor copii care crește considerabil nu mai poate fi satisfăcut de cele cîteva mii de exemplare în care se tipărește o lucrare.

Multe lucrări valoroase sînt epuizate. Reeditarea lor într-un tiraj mărit se cere cu insistență.

Critica și cronica literară din presa noastră cotidiană și periodică nu acordă încă suficientă atenție cărților pentru copii. De minunatele lucrări sovietice „Vasiok Trubacicov și prietenii săi" și „Strada Mezinului", presa nu s-a ocupat aproape de loc. Cea mai mare lipsă în această privință o are „Gazeta Invățămîntului" care ar trebui să consacre o rubrică permanentă problemelor literaturii pentru copii, pentru a veni astfel în ajutorul învățătorilor, profesorilor și părinților.

Prea puțin se ocupă de problemele popularizării cărților pentru copii emisiunile posturilor noastre de radio, deși emisiunile pentru copii sînt un bun prilej pentru a prezenta noile lucrări ce apar în acest domeniu.

Deși, în mod formal, conducerea Uniunii Scriitorilor din R.P.R. a recunoscut de multe ori importanța literaturii pentru copii și necesitatea organizării unor discuții speciale pentru creația literară din acest domeniu, totuși pînă astăzi nu s-a făcut nimic.

Ministerul Culturii, care cuprinde astăzi — sub o conducere unică — atîtea domenii ale vieții noastre culturale, ar trebui să analizeze cum se reflectă preocuparea pentru literatura pentru copii în activitatea direcțiilor sale generale; ce preocupare a existat pentru Direcția generală a teatrelor

ca să stimuleze şi să permită apariţia unor piese de teatru originale destinate copiilor şi tineretului ? Noi credem că s-a făcut prea puţin în această privinţă, iar Teatrul Tineretului nu-şi justifică cu nimic titlul pe care îl poartă, deoarece majoritatea pieselor ce se reprezintă pe scena sa nu sînt adresate copiilor şi tineretului.

Direcţia generală a cinematografiei, înafară de reuşitele filme cu desene animate, n-a realizat încă un film artistic pentru copii şi tineret, deşi motive pentru scenarii îi sînt furnizate de bogata noastră literatură clasică şi de unele lucrări actuale.

Ministerul Învăţămîntului n-a acordat pînă în prezent decît o foarte slabă atenţie problemelor literaturii pentru copii, deşi ele sînt direct legate de obiectivele şi de sarcinile instructiv-educative ale şcolii noastre. Ministerul Învăţămîntului ar trebui să fie centrul de coordonare a tuturor acţiunilor legate de ridicarea continuă a nivelului literaturii noastre pentru copii. Ar fi fost necesar ca Ministerul Învăţămîntului, împreună cu Uniunea Scriitorilor din R.P.R. şi Editura Tineretului, să organizeze consfătuiri în vederea dezvoltării problemelor literaturii pentru copii.

Cu această ocazie s-ar arăta scriitorilor problemele cele mai actuale ale şcolii asupra cărora ar trebui să-şi axeze creaţiile lor viitoare.

De asemenea, Ministerul Învăţămîntului, prin secţiile de învăţămînt, trebuie să difuzeze listele bibliografice tipărite de „Editura Tineretului" pentru ca educatoarele, învăţătorii şi profesorii să fie ţinuţi tot timpul la curent cu acest material atît de necesar muncii lor.

Aceste acţiuni sînt neapărat necesare pentru o mai bună dezvoltare a literaturii pentru copii în ţara noastră şi pentru o mai bună folosire a cărţilor ce apar.

Literatura pentru copii în ţara noastră îşi croieşte cu succes drumul spre noi şi mari realizări. Aceste realizări vor însemna o nouă contribuţie în opera de educare a tinerei generaţii.

Lupta lui Mihai Eminescu pentru promovarea principiilor didacticii progresiste[1]

In ultimul sfert al secolului trecut, principala sarcină care stătea în faţa tuturor forţelor progresiste din ţara noastră era de a lupta pentru realizarea revendicărilor burghezo-democratice, a căror înfăptuire era împiedicată de către clasele dominante: burghezia în cîrdăşie cu moşierimea. Pentru ca societatea să meargă înainte era necesar să fie măturate acele rămăşiţe ale trecutului pe care le foloseau clasele exploatatoare pentru a înnăbuşi lupta poporului. Sarcina de a conduce masele în lupta pentru transformările general-democratice pe cale revoluţionară, revenea proletariatului.

Lupta pentru înfăptuirea revendicărilor burghezo-democratice s-a dus cu toată tăria şi în domeniul învăţămîntului. Pentru cea mai mare parte a poporului, învăţămîntul era inaccesibil. In măsura restrînsă în care exista, învăţămîntul avea un net caracter antiştiinţific şi folosea din plin metodele feudale, dogmatice. Politica burghezo-moşierească în domeniul învăţămîntului a fost demascată, sub toate aspectele ei, în presa cercurilor muncitoreşti.

Impotriva învăţămîntului oficial au luptat (adesea sub influenţa mişcării muncitoreşti) nenumăraţi învăţători, profesori, studenţi, oameni de cultură, în frunte cu cei mai însemnaţi oameni de ştiinţă şi cei mai mari scriitori ai poporului. Multe pagini din lucrările savantului Victor Babeş — din operele lui I. L. Caragiale, Al. Vlahuţa, I. Slavici — pagini izvorîte din dragostea fierbinte faţă de popor — dezvăluie racilele adînci ale şcolii timpului. Scriind asemenea pagini ei au format — chiar dacă nu şi-au dat seama întotdeauna de aceasta — un adevărat front împotriva învăţămîntului şi pedagogiei reacţionare puse în slujba „monstroasei coaliţii".

In fruntea marilor scriitori, care din dragoste nemărginită pentru poporul obidit au luptat cu toată puterea pentru răspîndirea luminii în rîndurile celor mulţi, a fost Mihai Eminescu.

Marele nostru poet Mihai Eminescu a avut ocazia să cunoască în profunzime situaţia şcolii din acele vremuri din ţara noastră, în cadrul activităţii pe care a depus-o timp de aproape un an, ca revizor şcolar. La 1 iulie 1875 cînd a fost numit în acest post, Eminescu avea abia 25 de ani.

[1] Din lucrarea „Activitatea lui Mihai Eminescu ca revizor şcolar" pregătită în cadrul catedrei de pedagogie generală a Facultăţii de Pedagogie de la Universitatea „C. I. Parhon" Bucureşti.

Guvernanții, și în special Titu Maiorescu, sperau că oferindu-i postul de revizor vor face din talentatul tînăr o unealtă a scopurilor lor. El avea să le dovedească însă curînd că s-au înșelat amarnic.

Ca să înțelegem ce însemna pe atunci a fi revizor școlar, e deajuns să răsfoim colecția revistei „Contemporanul", apărută cîțiva ani mai tîrziu, în care revizorii școlari sînt adesea prezentați ca susținători ai dogmatismului, ai bătăii, ai corupției din școală. Astfel. într-unul din numerele acestei reviste citim:

«Remîi înmărmurit cînd cauți într'o condică de inspecții și vrai să vezi cum se făceau inspecțiile: se duceau la un an o dată pe la școală și atunci nu puteau constata alta de cît că „d-nii institutori ierau la posturile lor", ori că „școala are atîția elevi" etc. etc. Rare ori găsești cîte un proces verbal în care să se zică și ceva asupra metodelor de predare, asupra interesului ce pun dascălii întru îndeplinirea datoriilor etc. Și cu toate acestea învățători mai ales destituiți și persecutați de revizori s-au văzuți cu carul... cu ast-feliu de revizori, neinteresarea, neștiința, reaua predare ș.c.l. puteau domni la voea cea bună...»[1].

Nu un astfel de revizor a fost Eminescu. Spre deosebire de marea majoritate a revizorilor școlari, el începu să activeze, cu o clocotitoare energie, pentru îmbunătățirea situației învățămîntului.

Situația învățămîntului era îngrozitor de grea. Ne putem face o imagine asupra ei după statisticile oficiale din 1877 și 1878, care ni s-au păstrat. In județul Iași existau 55 de școli pentru 271 sate — deci o școală la 5 sate. Ce fel de școli erau acestea, ne putem da lesne seama după aceleași date oficiale: din toate aceste școli au ieșit în 1878 numai 43 absolvenți, deci nici un absolvent de școală.

De o asemenea situație s-a izbit tînărul revizor școlar care-și începea activitatea la 1 iulie 1875. El pornește pe lungile drumuri de țară, din sat în sat, și cu această ocazie a cunoscut direct starea rea a învățămîntului timpului. Școli dărăpănate, școli închise, școli neîncăpătoare, localuri umede prin acoperișul cărora pătrundea ploaia și zăpada — iată ce întîlnea în drumurile sale. Copiii, veniți pe viscol dela mari depărtări, înghețau de frig în clase. Invățătorii avînd un salariu de mizerie, și acela neplătit de luni întregi, se stingeau de-a dreptul de foame. S-au păstrat numeroase caiete manuscrise, pe care Mihai Eminescu le purta cu sine în timpul inspecțiilor și unde sînt notate zeci și zeci de observații despre situația grea a școlii și a învățătorilor din acel timp.

Dar tînărul revizor școlar nu se mulțumea numai să constate realitatea existentă, ci lua atitudine. Rapoartele, procesele verbale și diferitele sale note redactate în această perioadă, nu ni-l arată niciodată ca pe un observator nepăsător. El face aprecieri asupra faptelor, ia măsuri și urmărește cu dîrzenie rezolvarea problemelor pe linia pe care a indicat-o. Primarii și notarii venali, subprefecții și prefecții și chiar conducătorii ministerului, au simțit critica caustică a tînărului și energicului revizor. El a atacat necruțător tot ceea ce era nedrept și greșit.

S-au păstrat numeroase adrese semnate de Mihai Eminescu și trimise ministrului sau prefecților de Iași și Vaslui, prin care cerea să fie trași la răspundere cei vinovați de abuzuri și de nepăsare față de școală. In raportul dela sfîrșitul anului 1875 el scrie: „Mai pretutindeni am constatat

[1] „Contemporanul" anul VII, nr. 5, pag. 476.

cu părere de rău, că administrația comunală a fost neîngrijitoare față cu școalele, că reparațiile localurilor sau nu se fac la vreme sau de fel, că lefurile învățătorilor se plătesc la tri-luni..."

Ca revizor școlar, Mihai Eminescu a luptat cu hotărîre pentru drepturile învățătorilor. El îi silea pe primari să plătească salariile învățătorilor — în unele cazuri neplătite chiar de 10 luni. In numeroase cazuri, tînărul revizor a luat apărarea învățătorilor persecutați de primari sau prefecți.

In cadrul inspecțiilor Mihai Eminescu dădea învățătorilor îndrumări pedagogice, scoțînd în evidență ceea ce era bun în felul lor de a preda și criticînd ceea ce era dăunător. Procesele verbale de inspecții ale lui Mihai Eminescu fac parte din fondul de aur al pedagogiei romînești.

Preocupat de ridicarea nivelului învățătorilor, Eminescu nu se mulțumește cu îndrumările pe care le dă în procesele verbale ale inspecțiilor. El organizează — cu învățătorii — conferințe și consfătuiri în jurul problemelor de metodică privitoare la predarea diferitelor obiecte. La aceste consfătuiri au ținut prelegeri cei mai buni profesori și învățători.

După cum arată însuși Eminescu, îndrumările în legătură cu „metodul de a învăța pe copii citirea și scrierea" au fost date de Ion Creangă, pe atunci învățător într-o mahala a Iașilor. Din acea vreme datează strînsa prietenie care i-a legat pe cei doi mari scriitori pînă la sfîrșitul vieții.

Mihai Eminescu, cunoscînd viața de mizerie a poporului, a văzut clar că obligativitatea învățămîntului nu va putea fi niciodată realizată atîta vreme cît poporul nu va avea un alt fel de viață. Ministerul Învățămîntului credea că această problemă se va rezolva prin avertismente și amenzi date părinților. Intr-un raport asupra situației învățămîntului, în județul Vaslui, Eminescu însă scria: „Pretutindene frecvența mică și incuria administrativă mare, pretutindene sărăcia muncitorului agricol, mortalitatea adesea înspăimîntătoare, greutățile publice și angajamentele de muncă născute din aceste greutăți aproape insuportabile. Atît mediul social cît și administrația face ca școala să fie aproape un lucru de prisos".

Analiza stării învățămîntului îl împinge pe Mihai Eminescu spre înțelegerea situației grele a țărănimii. Semnificative sînt în această privință rîndurile următoare, cuprinse într-un alt raport trimis ministerului.

„Starea economică a populațiunii noastre rurale e supt orice critică și cauzele sînt: dările peste măsură grele aruncate atît de comună cît și de stat asupra acestor nefericite populații. Pentru a plăti aceste contribuții, oamenii își vînd munca lor și a copiilor pe ani întregi, devenind astfel mult mai rău decît dac'ar fi rămas iobagi. Cu sărăcia crește mortalitatea copiilor... Deși nu este de datoria mea în sens strict ca să descriu aceste stări de lucruri, totuși a trebuit să mă opresc la ele pentru a dovedi... că în acest mijloc social obligativitatea învățămîntului primar e curată iluzie. Avertismentele rămîn hîrtii, amendele o ficțiune, frecventarea școalelor peste putință... Dacă însă copiii constrînși de dorobanți ar veni la școală, ei vin desculți, cu capul gol și astfel îmbrăcați, încît frecventarea regulată a școalei i-ar costa viața... Prin urmare causa rălei frecventări nu este aversiunea poporului nostru contra școalei, ci sărăcia".

O activitate ca cea a revizorului școlar de Iași și Vaslui nu putea lăsa nepăsătoare autoritățile puse în slujba regimului burghezo-moșieresc. Concluziile lui deveneau de-a dreptul periculoase; măsurile luate de el stînjeneau aparatul administrativ corupt și nepăsător față de nevoile

maselor. Asupra aprigului revizor încep să se abată persecuţii din ce în ce mai grele, care culminează la 1 iunie 1876 cu destituirea din postul pe care-l ocupa.

Destituirea a însemnat pentru Eminescu o grea lovitură. El iubise profund munca de îndrumător al învăţătorilor. In plus, el rămăsese pe drumuri în mare mizerie. Cîteva zile mai tîrziu, la 8 iunie 1876, el scrie, într-o scrisoare adresată unui prieten: „Rămas fără o poziţie materială asigurată, purtînd lovitura morală ca o rană... voi fi nevoit să reiau toiagul pribegiei. O singură fericire ar renaşte în sufletul meu, dacă aş putea să ascund nedreptatea; posteritatea nu vrea să ştie că am suferit de foame din cauza fraţilor mei. Sînt prea mîndru în sărăcia mea. I-am dispreţuit şi acest gest e prea mult pentru un suflet care nu s-a scoborît în mocirla vremurilor de azi".

Rămas pe drumuri, se mută pentru un timp în bojdeuca prietenului său Ion Creangă.

Şi anii s-au scurs, ani de suferinţă pentru poetul care n-avea altă vină decît că iubea fierbinte poporul. In 1884, pe cînd era bolnav, îl vizitează prietenul şi admiratorul său Al. Vlahuţă. In urma acestei vizite, Vlahuţă îi scria lui Maiorescu: „Am văzut pe Eminescu... Grozav 'l turbură şi-l demoralizează lipsa de ocupaţie... L-ar trage inima la un post de revizor. Grăbiţi a-l numi unde-va. Altfel 'l pierdem, fără nădejde de-ntoarcere".

Aşadar Eminescu nu-şi uitase nici după atîţia ani munca de revizor. Titu Maiorescu însă, care-l aducea cu mari onoruri ca director al şcolii normale pe reacţionarul herbartian V. Gr. Borgovanu, nu a făcut nimic pentru Mihai Eminescu, care se stingea în mizerie.

Numai un an a ocupat Mihai Eminescu postul de revizor şcolar, dar prin activitatea depusă el a lăsat o urmă de neşters în istoria învăţămîntului nostru. Procesele verbale de inspecţie, rapoartele către minister şi corespondenţa cu prefecturile, notele din caietele-manuscrise şi celelalte materiale care ne-au rămas din această perioadă, păstrează pînă astăzi un mare interes. Ele cuprind îndrumări preţioase în cele mai variate probleme pedagogice. Toate aceste îndrumări pornesc dela ideea de bază că şcoala trebuie să fie legată de popor, trebuie să răspundă problemelor care frămîntă poporul. „O şcoală bună — scrie M. Eminescu — este aceea care este adînc înrădăcinată în realităţile ţării sale, în problemele care frămîntă poporul său. Studiile făcute într-o şcoală care nu are nici o legătură cu ţara sa, sînt studii fără valoare". Intreaga moştenire pedagogică lăsată de Mihai Eminescu izvorăşte din dorinţa arzătoare de a face ca şcoala să slujească într-adevăr luptei poporului pentru o viaţă mai bună.

Dintre multiplele probleme pedagogice ridicate de marele poet, noi ne vom referi aci numai la cele privind promovarea principiilor didacticei progresiste în ţara noastră.

In perioada în care Mihai Eminescu bătea drumurile de ţară ca revizor şcolar, ideologii reacţiunii din ţara noastră căutau cu înfrigurare, în arsenalul pedagogiei reacţionare din apus, teorii care să-i ajute să menţină poporul în întunericul neştiinţei. Cea mai potrivită acestui scop era teoria herbartiană, care oferă mijloace brutale pentru a sugruma orice manifestare de independenţă în gîndirea copilului. Tocmai de aceea Titu Maiorescu şi mulţi alţii au militat pentru răspîndirea herbartianismului la noi; tocmai de aceea presa muncitorească, marii scriitori şi oameni de ştiinţă şi nume-

roşi învăţători şi profesori au luptat pentru promovarea principiilor didacticei progresiste. Pe această linie s-a situat şi Mihai Eminescu.

Numeroase procese verbale şi rapoarte rămase dela Mihai Eminescu conţin o critică ascuţită a dogmatismului în diferitele sale manifestări, la diferite obiecte de studiu. Analizînd cunoştinţele elevilor, el notează în caietele sale: „Răspunsurile mi s-au părut mecanice" (mss. rom. 2288) sau „învăţarea pe de rost de cuvinte goale din diferitele discipline caracterizează această şcoală, dar nu cu mult mai mult decît mai toate celelalte şcoli din ţară" (Raport din 27 martie 1876). Cu alte ocazii, constată „întrebuinţare de cuvinte neauzite sau al căror înţeles nu-l cunoaşte pe deplin" sau că „recitarea de numiri e partea tare a şcoalei". Asemenea constatări sînt foarte frecvente. Mihai Eminescu constata cu îngrijorare că în multe cazuri şcoala e ruptă de viaţă, că elevii învaţă pe de rost „cuvinte goale", „vorbe moarte", dar nu pricep realitatea vie. In numeroase cazuri cunoştinţele elevilor se reduc la definiţii însuşite mecanic şi, de fapt, neînţelese în conţinutul lor. Pe drept cuvînt el caracterizează drept „dresură" acest „mecanism mort al memorării de lucruri neînţelese de copii" (Raport din 26 mai 1876).

M. Eminescu a arătat felul specific în care această „dresură" se manifestă în predarea diferitelor obiecte de învăţămînt. „Gramatica esistă ca un fel de schematism de cuvinte a căror întrebuinţare reală le lipseşte copiilor". In predarea citirii şi a scrierii „inteligenţa copiilor nu era cu mult mai bine tratată de cît inteligenţa unui animal care se deprinde prin frică şi silă la o mulţime de apucături automatice, de care nu-şi poate da seama"... „Şi din nefericire nu se predau la noi numai scrierea şi citirea astfel, ci toate obiectele". Tot astfel găsim observaţii privind modul abstract, rupt de problemele vieţii, în care era predată aritmetica, lipsa caracterului intuitiv în predarea ştiinţelor naturale, ba chiar lipsa de legătură a teoriei cu practica în predarea muzicii.

Tipul profesorului incult şi tipicar este prezentat astfel de către Mihai Eminescu, în caracterizarea pe care o face directoarei unei şcoli de fete:

„D-sa e de 12 ani institutoare şi prin uz lung şi-a apropiat metoda mecanică şi moartă a învăţămîntului... D-sa aparţine unei generaţii scolastice bine determinată, bogate în cuvinte şi sterpe de idei. Prin urmare, întrebuinţarea de cuvinte neuzitate sau al căror înţeles nu-l cunoaşte pe deplin, înlocueşte la D-sa, ca şi la multe altele, estrema sărăcie de cugetări. Metodul său de învăţămînt... e unit cu o rară suficienţă, cu o satisfacere personală deplină în cît priveşte capacitatea şi modul său de espunere".

Pe baza unui bogat material informativ, Mihai Eminescu a ajuns la concluzia justă că „sistemul instrucţiei din timpul său nu se întemeiază pe *priceperea* obiectelor predate, ci pe memorarea de regule abstracte şi de cuvinte" (mss. rom. 2258), că „învăţămîntul mecanic este cel general în şcoalele noastre", — aşa cum citim în raportul din 27 martie 1876.

Pe drept cuvînt, el a comparat un astfel de învăţămînt cu „o magazie de cunoştinţe străine", iar pe elev cu „un hamal care-şi încarcă memoria cu sacii de coji ale unor idei străine, sub care geme".

Intr-un articol din „Timpul" Mihai Eminescu a arătat cu multă durere, urmările pe care un asemenea învăţămînt le avea asupra copiilor:

«Apucînd din toate cîte ceva, dar neştiind nimic în fond, supunîndu-şi memoria la învăţătura pe de rost a mii de cuvinte neînţelese, elevul romîn

se distinge cu drept cuvînt prin lipsa de interes pentru învățătură... A explica cum toate acestea nu pot avea de rezultat decît tîmpirea inteligenței, a explica de ce dela o școală se cer „nu multe, ci mult" „non multa sed multum", de ce temeinicia celor știute și pătrunderea de ele e mai preferabilă unei nemistuite mulțimi de cuvinte; ar însemna în fine a scrie un întreg tratat de psicologie, ceea ce deocamdată n-avem de gînd». Și mai departe Eminescu subliniază lipsa de temeinicie a cunoștințelor însușite prin metode dogmatice. „Acele cunoștinți, cîștigate în mod mecanic, nu s-au lipit de memorie, au rămas numai niște urme slabe din ele, încît omul matur nu se mai poate folosi de ele, pe de alta vede că e prea tîrziu pentru a mai reîncepe. Și toate aceste abstrăgînd încă dela desgustul împotriva cărții pe care metoda mecanică îl inspiră copiilor" (Raport din 26 mai 1876).

Cercetînd cauzele acestei situații, Eminescu nu s-a oprit la lipsurile învățătorilor. El a căutat să vadă, mai departe, cine este vinovat de aceste lipsuri ale învățătorilor. In raportul asupra conferințelor cu învățătorii din județul Iași, Mihai Eminescu scria:

„Din prelegerile învățătorilor rurali am putut vedea însă mari lipsuri atît în privința metodei cît și a cunoștințelor. Cunoștințele lor constă în genere în vorbe moarte, a căror realitate vie n-o pricep. Sigur că în această privință nu sînt pe atîta ei de vină, pre cît sistemul învățămîntului, de supt a cărui regim au ieșit. Am văzut la mulți dintre ei silința de a fi metodici... am văzut la alții o mai mare măsură de cunoștințe pozitive; dar peste tot nu pot zice că acestea ar fi fost suficiente".

M. Eminescu avea încredere în posibilitățile cadrelor didactice. El a dezvăluit condițiile grele de viață care împiedicau pregătirea lor. La condițiile de neagră mizerie în care trăiau învățătorii — „izolați în lucrarea și tendințele lor ca o frunză pe apă" — se adăuga „lipsa absolută de mijloace pedagogice". Eminescu arată în rapoartele sale că învățătorii nu pot ridica nivelul predării în școală, deoarece n-au manuale potrivite, n-au lucrări științifice, n-au lucrări pedagogice, n-au metodici, n-au nici măcar o revistă a învățătorilor. „Lipsa unei foi învățătorești în Romînia se simte la fiecare pas" (Raport din 10 august 1875). La toate acestea se mai adăugau programele școlare antiștiințifice și adesea supraîncărcate cu cunoștințe inutile.

Eminescu n-a putut rămîne pasiv în fața acestei situații. El s-a străduit să vină în ajutorul cadrelor didactice pe care le considera „jertfe ale școalelor noastre secundare" (Raport din 27 martie 1876). In acest scop a organizat Eminescu conferințele cu învățătorii și a scris multe din articolele sale. Dar mai ales au slujit acestui scop procesele verbale de inspecție prin care el dădea învățătorilor îndrumări directe, bazate pe principiile înaintate ale didacticii, ajutîndu-i să înlăture unele din lipsurile constatate.

Critica necruțătoare pe care Mihai Eminescu a făcut-o dogmatismului care domnea în învățămînt, ne ajută și astăzi în lupta pe care o ducem împotriva rămășițelor ideologiei burgheze în domeniul pedagogiei.

Pornind dela analiza situației învățămîntului, Mihai Eminescu a lăsat un mare număr de indicații privind transmiterea cunoștințelor științifice în procesul de învățămînt.

Prin îndrumările sale didactice, M. Eminescu nu urmărea numai să

ajute procesul transmiterii cunoştinţelor şi a formării deprinderilor. El s-a referit adesea la sarcina pe care o avem de a-i învăţa pe elevi să judece în mod independent, de a dezvolta inteligenţa elevilor.

Mihai Eminescu s-a oprit amănunţit asupra mijloacelor de realizare a procesului însuşirii cunoştinţelor şi al dezvoltării capacităţii mintale.

Acest proces trebuie să pornească dela concret, să se sprijine pe observaţiile făcute asupra unui bogat material faptic. Multe din indicaţiile pedagogice date de Mihai Eminescu cadrelor didactice se referă la principiul intuiţiei.

Despre principiul intuiţiei se discuta mult în acel timp. Mulţi reprezentanţi ai herbartianismului îşi camuflau metodele dogmatice sub etichete de „metode intuitive". Aceste pretinse „metode intuitive" au fost însă demascate de gînditorii progresişti ai vremii. I. L. Caragiale a satirizat „metoda intuikivă moghernă" a lui Rostogan care, predînd în cel mai tipicar mod cu putinţă, pretindea că foloseşte „metoda lui Peştaloţiu". „Contemporanul", din anul 1886, sub titlul „Un nou metod de îndobitocire", a dezvăluit dogmatismul pe care-l practicau „pedagogii" reacţionari, în numele intuiţiei.

Mihai Eminescu a ridicat această problemă într-un articol publicat în „Curierul de Iaşi" în 1877.

„In privinţa instrucţiei — scria el — putem susţine că în timpul nostru poate sînt puţine lucruri despre care să se vorbească şi cu atîta interes ca de metoda cea mai priincioasă, după care să se dea şcolarilor învăţătura cuvenită. Cu toţii ştim astăzi ce însemnează metoda intuitivă, însă la noi sînt foarte puţini care s-o ştie aplica bine şi încă mai puţine sînt şcolile în care acea metodă a devenit familiară şi folositoare într-adevăr".

In acelaşi articol Mihai Eminescu a dat exemplul unei şcoli în care „metoda intuitivă" este aplicată şi drept urmare „învăţarea pe de rost cu scop de-a dobîndi nouă cunoştinţe este aproape cu totul esclusă".

In multe din rapoartele şi procesele sale verbale Mihai Eminescu a ridicat problema asigurării unui învăţămînt intuitiv. Intr-un raport către minister el a arătat rolul deosebit pe care-l pot avea ştiinţele naturale ca „mijloc cel mai puternic al învăţămîntului intuitiv". Scoţînd în evidenţă valoarea metodei fonetice de predare a citirii şi scrierii, pe care I. Creangă o prezenta în manualul său de predare a citirii şi a scrierii la clasa I-a, M. Eminescu sublinia următoarele în legătură cu caracterul ei intuitiv:

„1. Cartea introduce în clasa I la exerciţiile de intuiţiune înainte de a pune abecedarul şi pana în mîna copilului.

2. Cunoştinţele se dau pe cale intuitivă..."

Vom reveni asupra analizei pe care Mihai Eminescu a făcut-o acestei valoroase lucrări.

Indemnul de a se porni de la concret îl dădea Mihai Eminescu şi în legătură cu predarea aritmeticii „care trebuie să pornească dela icoane văzute ochilor".

Pentru Mihai Eminescu folosirea intuiţiei nu însemna numai crearea bazelor pentru viitoarele generalizări, dar şi un mijloc de a deştepta interesul elevilor pentru învăţătură şi a asigura temeinicia cunoştinţelor lor.

Contactul cu practica, cu concretul, oricît de important ar fi, nu este însă singura condiţie pentru asigurarea succesului învăţătorului în lupta împotriva însuşirii mecanice a cunoştinţelor. Incă din prima vîrstă

şcolară, procesul de învăţămînt cere copilului să se ridice spre abstracţii. In acest fel, pe de o parte el cîştigă noi cunoştinţe, iar pe de alta, executînd o muncă intelectuală mai complexă, are prilejul de a-şi dezvolta gîndirea independentă. Ridicîndu-se dela concret spre abstract, copiii efectuează operaţii logice din ce în ce mai complicate: ei compară faptele, extrag ceea ce este esenţial, generalizează. Acesta este cel mai sigur mijloc pentru dezvoltarea gîndirii logice a elevilor.

Despre faptul că trebuie să-l învăţăm pe copil să judece, să stăpînească cele mai simple legi ale judecăţii omeneşti, Mihai Eminescu a vorbit de mai multe ori. El a arătat în cel fel îl putem ajuta pe elev în această direcţie.

In primul rînd, elevii trebuie să *înţeleagă* conţinutul însuşit. Pe baza unui material neînţeles nu putem educa gîndirea copiilor.

In procesul verbal asupra şcoalei din Tetoieşti, Mihai Eminescu, arătînd că elevii răspund mecanic, scria: „Cu deosebire însă trebuie ca copiii să nu înveţe nimic pe de rost, ce n-au priceput pe deplin" (mss. rom. 2288). La şcoala din Ţicău, constatînd că învăţătorul are bună voinţă, dar foloseşte „metode proaste", îi recomandă: „Toate însă cu înţeles, nimic mort, nimic mecaniceşte".

Asemenea observaţii abundă în materialul lăsat de Mihai Eminescu. Gîndirea elevului trebuie să lucreze numai cu ceea ce „a înţeles pe deplin, fără umbră de îndoială, fără umbră de nesiguranţă..." (mss. rom. 2258).

Un mijloc de a verifica dacă elevii au înţeles cele predate şi de a-i ajuta să înţeleagă mai bine, este să le cerem să povestească cu cuvintele lor materialul învăţat. Mihai Eminescu recomandă adesea acest procedeu: „D-nul învăţător însă să-şi deie silinţă şi mai cu seamă să caute ca copiii să nu înveţe nimic în mod mort şi mecanic, ci totdeauna să poată povesti cu cuvinte proprii ceea ce au citit" (mss. rom. 2275).

Cînd se referă la predarea cititului, Mihai Eminescu arată că elevii trebuie să înţeleagă sensul celor citite; cînd se referă la predarea gramaticii, el cere ca elevii să înţeleagă cum s-a ajuns la regula gramaticală, iar cînd vorbeşte despre compunerile elevilor, el cere ca acestea să pornească dela înţelegerea faptelor expuse.

In acest fel îi îndruma Mihai Eminescu pe învăţători spre un învăţămînt conştient, opus dogmatismului care domnea în şcoală.

M. Eminescu a văzut just marea importanţă a exerciţiilor în însuşirea unor cunoştinţe temeinice. El a comparat de mai multe ori procesul de învăţămînt cu educaţia fizică, pentru a scoate în evidenţă rolul exerciţiului în dezvoltarea copilului. Intr-un raport către minister el scria:

„Nici un om nu se întăreşte citind un tractat de gimnastică, ci făcînd exerciţii; nici un om nu se învaţă a judeca, citind judecăţi scrise gata de alţii, ci judecînd singur şi dîndu-şi singur sama de natura lucrurilor" (Raport din 26 mai 1876).

Altă dată Mihai Eminescu arată că şcoala trebuie să fie „o gimnastică" a minţii omeneşti, adică o continuă şi roditoare dezvoltare a inteligenţei proprii (mss. rom. 2264).

Atunci cînd, în inspecţiile sale M. Eminescu constata că şcolile nu îndeplinesc această condiţie, el făcea însemnări ca cea dela Tetoieşti: „ar fi de dorit ca învăţămîntul să aibă mai multă viaţă". (mss. rom. 2288). La şcoala din Sărărie el notează: „Se recomandă d-lui director ca exerciţiile

practice asupra materiilor predate, să prevaleze cu mult învățarea pe de rost a teoriilor generale" (Raport din 18 sept. 1875 în registrul școalei din Sărărie).

Învățămîntul conștient și activ, conform acestor indicații, nu se poate realiza dacă nu este astfel sistematizat încît ridicarea pe o treaptă nouă să fie întotdeauna pregătită de treptele anterioare. Scoțînd în evidență meritele unei școli din Iași, M. Eminescu scria în „Curierul de Iași" în 1877: „memorizarea regulelor — regulă generală la noi— este înlocuită printr-o învățătură minuțioasă, treptată și sigură a materiei de învățămînt".

Alteori el constată însă că această instrucție „treptată" nu se realizează și că lipsa cunoștințelor mai ușoare, care trebuiau căpătate în clasele anterioare, îi împiedică pe elevii dintr-o anumită clasă să-și însușească noile cunoștințe, mai grele. Un asemenea caz este prezentat în raportul din 27 martie 1876: elevele au trecut „rău preparate" în clasa III-a și acum au de învățat „o mulțime de material, prescris de programă, care presupune o instrucție solidă în clasele anterioare". La altă școală, M. Eminescu dă indicații învățătorului să nu treacă mai departe cu elevii care nu și-au însușit cunoștințele de bază ale citirii și scrierii.

Revenind mereu, cu insistență, asupra dezvoltării gîndirii elevilor în procesul de învățămînt, Mihai Eminescu își exprimă astfel marea încredere în puterea pe care o are educația de a forma copilul din punct de vedere intelectual. Eminescu mai arată că în același timp procesul de învățămînt trebuie să contribuie la educarea morală, patriotică, a tinerei generații: „O cunoștință care nu are rol educativ este o cunoștință stearpă și nefolositoare". Acest rol educativ trebuie înțeles în sensul legării învățămîntului de problemele care frămîntă poporul. Nu odată a apreciat Mihai Eminescu educația tinerei generații în acest sens, ca pe o „misiune a oamenilor ce vor din adîncul lor binele țării".

Dornic să asigure un învățămînt bazat pe principiile didacticii progresiste, Mihai Eminescu nu s-a mărginit la observații cu caracter general, ci a căutat să îndrume în această direcție predarea fiecărui obiect de învățămînt în parte.

Cea mai mare atenție el a acordat-o predării limbii romîne în școală. Încă înainte de a fi devenit revizor școlar, notase într-unul din caietele sale că „limba și legile ei dezvoltă cugetarea" (mss. rom. 2285). Cunoscător adînc al limbii poporului, Mihai Eminescu i-a ajutat pe învățători să folosească predarea limbii pentru „dezvoltarea cugetării" elevilor. Pentru el, greșelile de limbă și cele de logică făceau parte din aceeași categorie de greșeli.

Nemulțumit de felul în care se preda limba romînă, Eminescu arată, într-unul din rapoartele către minister, că este necesar „un alt metod de învățămînt în privirea limbii romîne" (raport nr. 168 din 1875).

In ce privește predarea citirii și a scrierii, Mihai Eminescu i-a îndrumat pe învățători spre metoda fonetică, pe care o considera, pe bună dr ptate, singura în stare să asigure citirea și scrierea conștientă, pornind de la vorbire, dela înțelesul cuvintelor și propozițiilor.

Pînă în perioada la care ne referim, învățămîntul în țara noastră fusese dominat de vechea metodă a slovenirii care consta în învățarea pe de rost a numelui vechilor litere slavone și apoi în combinații greoaie, de silabe fără înțeles — precum și de metoda silabisirii, după care se învă-

ţau, pe aceeaşi cale greoaie, toate literele alfabetului latin şi apoi combinaţiile lor de silabe. Cu aceste metode, după ani întregi de învăţătură, se ajungea la o citire mecanică.

O adevărată revoluţie în predarea citirii şi a scrierii a adus-o metoda fonetică, al cărei răspînditor în ţara noastră a fost Ion Creangă, neîntrecutul povestitor şi marele pedagog. Ion Creangă a alcătuit — ajutat de alţi învăţători — un abecedar bazat pe metoda fonetică („Metodă nouă de scriere şi cetire pentru uzul clasei I-a primară") şi o broşură conţinînd îndrumări metodice pentru predarea citirii şi a scrierii după metoda fonetică („Povăţuitoriu la cetire prin scriere după metoda fonetică"). Metoda fonetică porneşte dela *sunet* ca unitate fonetică, litera fiind considerată drept echivalent grafic al sunetului. După această metodă, se începe prin a descompune cuvintele pînă se ajunge la sunetul dorit şi numai după ce copiii se familiarizează cu sunetul nou, ei învaţă semnul acestui sunet, litera.

Mihai Eminescu a fost partizanul hotărît al metodei fonetice şi a luptat pentru răspîndirea ei în şcoală. In numeroase procese verbale de inspecţie şi rapoarte către minister el recomandă metoda fonetică [1].

In multe procese verbale, în rapoarte cum şi într-o circulară, Mihai Eminescu a recomandat învăţătorilor abecedarul lui Ion Creangă, bazat pe metoda fonetică (mss. rom. 2288 pag. 1 şi 2275 pag. 128 şi 134). In procesul verbal al şcoalei din Brodoc el subliniază că acest abecedar se distinge de manualele vremii printr-o limbă limpede şi înţeleasă; într-un raport din 26 mai 1876, abecedarul este caracterizat astfel: „pînă acum este cel mai bun abecedar romînesc". Printr-o adresă către ministru, din care nu ni s-a păstrat decît ciorna, Eminescu arată că „metoda nouă de scriere şi citire a avut succes prin meritele ei intrinsece (şi nici de cum prin o altă stăruinţă)" şi arată cît de mult greşesc autorităţile şcolare pentru că refuză să o recomande în şcoli.

La apariţia „Povăţuitorului la cetire prin scriere după metoda fonetică", Mihai Eminescu a trimes ministerului un entuziast raport, în care sublinia marea însemnătate pedagogică a acestei scrieri.

Caracterizînd metoda fonetică, numită de Eminescu metoda „sonetară", el scria:

„Consoanele se disbracă de elemente vocalice şi se dau curate. Intre metoda sonetară şi silabism este deosebire mai atît de mare, cîtă este între silabismul vechi şi nou. După silabismul vechi de ex. rîţă az mislete se citeau ram. Tot atît de greoi e silabismul nou alături cu însonarea. Afară de aceia însonarea introduce o gimnastică a vocii copilului, care-l face să pronunţe foarte curat".

In cadrul acestui raport, Mihai Eminescu face o profundă analiză a vechilor metode de predare a citirii şi a scrierii, bazate pe memorarea mecanică de semne şi cuvinte, arătînd că după „sistema veche" copiii învăţau cu greu şi desgust, prin frică şi fără „să-şi poată da sama" uitînd apoi într-o lună ceea ce au învăţat într-un semestru.

---

[1] Această metodă a fost ulterior completată prin sinteza fonetică şi grafică a cuvîntului. In şcoala noastră citirea şi scrierea se predă astăzi după metoda fonetică analitico-sintetică.

Despre cartea lui Creangă, Eminescu scrie:

„Deosebirea între metoda propusă de această broşură şi învăţarea rutinară şi mecanică, precum se profesează ea în genere în şcoalele noastre, este deosebirea dintre învăţămîntul viu şi intuitiv şi mecanismul mort al memorizării de lucruri neînţelese de copii, este deosebirea dintre pedagogie şi dresură... Oricît de modestă în aparenţă ar fi cartea, ea însemnează începutul unei reforme adînci în instrucţia elementară, ea a rupt-o cu dogmatismul. Izvorul metodei propuse este însăşi natura inteligenţii, procesul ei de dezvoltare".

In această amplă analiză a lucrării lui Creangă [1], Eminescu se opreşte şi asupra indicaţiilor metodice cu privire la primele zile de şcoală ale copilului. In primele pagini ale „Povăţuitorului" Creangă a arătat, cu multă profunzime pedagogică, care trebuie să fie activitatea învăţătorului în perioada pre-abecedară, cînd copilul se adaptează la viaţa şcolară şi cînd trebuie să capete deprinderi care să-l ajute apoi la însuşirea citirii şi a scrierii. Apreciind această parte a „Povăţuitorului", Eminescu face în raportul său următoarele consideraţii, în întregime îndreptăţite:

„Nu mai întîlnim pe învăţătorul sever şi ţeapăn, cu vergile-n mînă, ci un suflet uman care se coboară la treapta sufletelor copilăreşti şi le *disciplinează,* nu le sileşte. Prin jocuri copiii învaţă a iubi orînduiala. Apoi se face deosebire între fiinţe şi lucruri; copiii sînt puşi a numi fiinţe şi a spune ce *fac* ele, cum *sînt*; tot astfel la lucruri, în cît în zilele cele d-întîi se zugrăvesc în mod neşters în fragеda lor minte cunoştinţe, care li vor fi atît de folositoare în deosebirea gramaticală a cuvintelor. Urmărind şirul acestor dezvoltări treptate, vă veţi convinge, domnule ministru, că învăţătorul nu anticipează nici odată, că el se serveşte totdeauna de micul capital de cunoştinţe din viaţa copilului, pentru a-l face pe acesta să vie de sine la ceea ce nu ştiuse. Copilul se deprinde a distinge, a judeca, a-şi da sama de ceea ce gîndeşte".

Printre marile merite ale lucrării lui Creangă, pe care Eminescu le scoate în evidenţă în raportul său, este şi faptul că această lucrare este originală şi nu copiată după manuale străine, fiind fructul experienţei îndelungate a autorului.

Nu trebuie uitat că valoroasa lucrare a lui Creangă, care în 1876 îşi atrăgea asemenea aprecieri din partea lui Eminescu, a zăcut în anii următori într-un pod, nefiind aprobată de minister.

Metoda fonetică, cea mai înaintată pentru acel timp, pentru răspîndirea căreia au luptat Mihai Eminescu şi Ion Creangă, a fost ulterior înlocuită de către scribii regimului burghezo-moşieresc, cu metode antiştiinţifice, menite să împiedice dezvoltarea gîndirii copiilor şi însuşirea conştientă a citirii şi a scrierii.

Cît de actuală este moştenirea pedagogică a lui Mihai Eminescu în acest domeniu s-a putut vedea limpede din articolul „Pentru lichidarea deformărilor antiştiinţifice în domeniul pedagogiei" publicat în ziarul „Scînteia" nr. 2560 din 18 ianuarie 1953. In acest articol, criticîndu-se caracterul dogmatic al metodei globale structuraliste a citirii şi a scrierii, sînt citate cuvintele hotărîte prin care Mihai Eminescu a demascat, în

[1] Din lucrarea amintită au fost publicate cîteva fragmente în Revista de Pedagogie nr. 4—5 din 1953.

raportul său din 26 mai 1876, metodele antiştiinţifice de învăţare mecanică din timpul său. In continuare articolul arăta:

«*Cosmopoliţii fără de patrie au însă o atitudine de dispreţ faţă de tradiţiile moştenite dela înaintaşii culturii noastre; cu un servilism care provoacă desgust, ei preferă să împrumute „teoriile" şi practicile lor din sacul cîrpit al ideologiei şi pseudoştiinţei imperialiste*».

Cu aceeaşi stăruinţă cu care a urmărit însuşirea citirii şi a scrierii — după metoda fonetică — la clasa I-a, Mihai Eminescu a urmărit în inspecţiile sale şi felul în care cunoştinţele şi deprinderile de citire şi scriere sînt întărite şi dezvoltate în anii şcolari următori. In îndrumările date el scoate în evidenţă legătura indisolubilă care există între predarea corectă a cititului şi însuşirea scrierii corecte.

In majoritatea proceselor verbale, se fac aprecieri asupra felului în care este însuşit cititul în şcoala respectivă. Uneori citim în aceste procese verbale că „băieţii din clasa III-a au citit binişor" (mss. rom. 2275), că „lectura în clasele superioare merge bine" (mss. rom. 2288) sau „în clasele I-a şi II-a am găsit că citirea şi scrierea merge bine" (mss. rom. 2306). La şcoala din cătuna Gropniţa, el notează: „Răspunsurile copiilor au fost satisfăcătoare. Citirea e curgătoare şi logică, adică se cunoaşte că copiii pricep ceea ce citesc". Alteori constată însă că la clasa II-a copiii „nu ştiu a citi curent" (Proces verbal din 18 sept. 1875 la şcoala din Sărărie) sau „citirea merge rău în toate clasele" (mss. rom. 2275). O observaţie asemănătoare este făcută şi la şcoala din Ţicău; notînd acest fapt, Eminescu subliniază din nou importanţa citirii şi scrierii în prima etapă a şcolarităţii: „Citirea merge slab în toate clasele, de aceea d-nul învăţătoriu trebuie să aibă în vedere mai cu samă citirea şi scrierea. Toate celelalte obiecte ale programului sînt nule şi fără nici o valoare, dacă aceste două principale vor fi neglijate" (mss. rom. 2275).

Drept urmare, Mihai Eminescu recomandă mereu exerciţii de citire şi scriere: „Trebuie făcută mai multă lectură" (mss. rom. 2275). La şcoala din comuna Stînca, după observaţii asupra citirii la clasele I-a şi a II-a, se adaugă: „afară de aceea se va face multă lectură şi în clasele celelalte" (mss. rom. 2275). In procesul verbal din 3 mai 1876 al şcoalei de fete din Tătăraşi, după ce subliniază „progresul escelent al acestei şcoli", Eminescu scrie: „Recomand însă d-nei institutrice de clasa I-a şi a II-a de a deprinde copilele la citirea cu glas tare şi respicat. Ar trebui afară de aceasta o mai mare priveghere asupra scrierei copilelor, fie caligrafie, fie dictando".

Indrumări pe această linie sînt date şi cu alte ocazii.

Important nu este însă aci numai faptul că se dau îndrumări în vederea formării unor deprinderi trainice de citire şi scriere. De un interes mult mai mare sînt indicaţiile lui Mihai Eminescu asupra caracterului conştient pe care trebuie să-l aibă exerciţiile de citire şi scriere. Din nou găsim aci o ilustrare a principiului de bază care l-a călăuzit pe marele poet în întreaga activitate de îndrumare didactică desfăşurată ca revizor şcolar.

Astfel, la şcoala din Ţicău el notează în procesul verbal următoarele: „Nu pot zice că am eşit mulţumit din această şcoală, deşi zelul d-lui învăţătoriu poate fi mare. Trebuie să-şi schimbe metoda: în clasa I însonare şi citirea frazelor însonate. In clasele celelalte citire şi scriere —

toate însă cu înţeles. Cuprinsul bucăţilor citite, copiii îl vor povesti cu cuvinte proprii, în scris vor face mici compuneri asupra unor obiecte cunoscute lor (aceasta în cl. III) în a doua vor scrie după dictando" (mss. rom. 2275).

Indicaţii asemănătoare apar foarte des; pentru autorul acestor indicaţii era limpede că sarcina pedagogică de bază în predarea citirii şi a scrierii, de orice clasă ar fi vorba, este ca elevii să înţeleagă conţinutul celor citite. De aceea el recomandă învăţătorilor să-i înveţe pe copii să povestească cu cuvinte proprii cele citite. Foarte clar este exprimată această idee în procesul verbal încheiat la şcoala din Tetoieşti: „Cînd citesc copiii ceva trebuie să se facă luători de samă la înţelesul celor ce au citit şi să povestească cu cuvintele lor proprii cuprinsul bucăţii de lectură" (mss. rom. 2288).

In perioada în care Mihai Eminescu făcea aceste observaţii, nu exista în ţara noastră nici o carte de citire satisfăcătoare. Abia în 1880 Mihai Eminescu va semnala într-un articol din „Timpul" apariţia unui manual cuprinzînd lecturi de o reală valoare literară. Este vorba de „Invăţătorul copiilor" întocmit de I. Creangă, cu ajutorul altor învăţători.

Mihai Eminescu a fost preocupat şi de problemele pe care le ridica predarea gramaticii în şcoală. Nu trebuie uitat faptul că marele poet a fost un cercetător pasionat al problemelor limbii, că el a cunoscut profund şi a iubit frumoasa şi bogata limbă a poporului nostru. Scurt timp după destituirea sa din postul de revizor, Eminescu propunea să se alcătuiască o gramatică ştiinţifică a limbii romîne şi să se stabilească o ortografie fonetică.

Practica îndelungată a predării gramaticii de către învăţătorii progresişti a arătat că în predarea acestui obiect nu putem asigura însuşirea conştientă a cunoştinţelor, decît dacă începem prin raţionamente inductive, adică ridicîndu-ne dela cazuri particulare, dela contactul direct şi nemijlocit cu limba, la judecăţi generale, la generalizări. Dogmatismul în predarea gramaticii constă tocmai în a da concluziile de-a gata. Numai după ce elevul, pornind dela exemple de limbă vie, a ajuns prin propria sa gîndire, pe cale inductivă, la o regulă gramaticală, lecţia de gramatică trebuie să apeleze la raţionamente deductive, prin exemplificarea de către elev a regulei însuşite, sau prin analiza unor exemple noi, propuse de învăţător.

In inspecţiile sale, Mihai Eminescu a urmărit cu multă atenţie felul în care era predată gramatica. Cînd, în unele şcoli, constata că elevii au cunoştinţe gramaticale temeinice, el consemna bucuros faptul acesta în procesele verbale de inspecţie. De ex. în ciorna pe care o face într-un caiet personal (mss. rom. 2288), în vederea procesului verbal al inspecţiei făcute la şcoala din Ierbiceni, Mihai Eminescu îşi exprimă satisfacţia pentru faptul că „cunoştinţele gramaticale par peste tot sigure".

La multe şcoli, constatînd că gramatica este predată formal, el a dat îndrumări juste pentru îndreptarea greşelilor făcute.

Inspectînd o şcoală din Vaslui, Mihai Eminescu scria următoarele în legătură cu „greşelile de metodă" întîlnite:

„Gramatica se predă mecanic după manualul lui Măcărescu, care conţine definiţii, nu garantează însă nicidecum cunoştinţa concretă a regulelor limbii" (Raport din 1 mai 1876).

Intr-un alt raport de inspecție citim următoarele în legătură cu lipsa cunoștințelor temeinice de morfologie:

„In privința gramaticii (care s-a predat după Stilescu) copilele știu numai unele definițiuni, nu au însă cunoștința vie și concretă a părților cuvîntului" (Raport din 27 martie 1876).

Inspectînd școala din Sărărie la 18 septembrie 1875, Mihai Eminescu se referă din nou, în procesul verbal, la faptul că elevii nu pot aplica cunoștințe gramaticale însușite mecanic, la analize morfologice: „Copiii din clasa III-a știu unele definiții gramaticale, în fapt însă nu pot sorta cuvintele după împărțirea gramaticală".

Analizînd cauza acestor lipsuri și constatînd mereu că elevilor le lipsește cunoașterea *concretă* a regulilor gramaticale, Mihai Eminescu i-a îndemnat pe învățători să pornească pe cale inductivă, dela numeroase exemple, pentru a ajunge la definiții și apoi să întărească și să aplice regulile învățate, prin numeroase exerciții. In procesul verbal asupra școlii din Tetoiești el scrie:

„Deprinderi gramaticale îndelungate trebuie să precedeze orice definiție scrisă" (mss. rom. 2288). In urma inspecției la școala din satul Rediul-Mitropoliei, el îl îndeamnă pe învățător să facă mai multe exerciții gramaticale, pentru clarificarea și întărirea cunoștințelor căpătate (mss. rom. 2275). Inspectînd școala din Brodoc, Eminescu notează în ciorna procesului verbal, pe care și-o face pe un caiet, că gramatica trebuie învățată „nu pe de rost, ci prin dese exerciții orale și în scris" (mss. rom. 2306).

După cum am văzut, Eminescu se referă și la analiza gramaticală — „sortarea cuvintelor după împărțirea gramaticală" — pentru aplicarea și consolidarea cunoștințelor în acest domeniu.

Asemenea îndrumări constituie un îndemn pentru toți învățătorii, de a preda gramatica în mod concret, pornind de la limba vie spre reguli, și de a fixa și verifica apoi cunoștințele prin numeroase exerciții și analize gramaticale.

Observațiile privind predarea gramaticii sînt legate uneori, în rapoartele amintite, de alte observații privind ortografia copiilor. In raportul său din 1 mai 1876 asupra școlilor din Vaslui, Mihai Eminescu arăta:

„In privința ortografiei... întrebarea se reduce mai cu seamă la pronunția corectă și la scrierea — fie chiar cu totul fonetică — a cuvintelor și formelor pronunțate corect. In școala de fete din Vaslui pronunția falsă merge mînă'n mînă cu scrierea falsă... Toate aceste neajunsuri le-am notat în condica de revizie și aștept îndreptarea lor".

Legătura care se face în acest raport între citirea corectă și scrierea corectă este cu totul justă. Remarcăm de asemenea că în ciuda formalismului care domnea în ortografie și care constituia o piedică în însușirea citirii și a scrierii, Mihai Eminescu recomandă ortografia fonetică, ca pe un mijloc de a ușura însușirea conștientă a citirii și a scrierii. Mihai Eminescu a denunțat manualele vremii, cu „ortografia rea" și „limba imposibilă", ca pe o mare greutate în însușirea limbii romîne de către copii.

In cadrul conferințelor organizate la Iași pentru ridicarea calificării pedagogice a învățătorilor, Mihai Eminescu a prevăzut și lecții „asupra metodului de-a propune gramatica limbii romîne". El a încredințat sarcina de a ține aceste lecții, învățătorului I. A. Darzeu. Acesta a fost unul

din acei modești truditori pe ogorul învățămîntului nostru, care acumulaseră multă experiență și o transmiteau bucuroși cadrelor didactice mai tinere.

Insușirea citirii și scrierii conștiente și învățarea gramaticii și ortografiei nu sînt încă suficiente pentru a asigura elevilor stăpînirea temeinică a limbii. Pentru aceasta mai sînt necesare exerciții de expunere și compunere în cadrul cărora elevii să învețe să exprime clar ceea ce gîndesc și simt. Aceste exerciții trebuie să înceapă imediat după ce elevii și-au însușit primele deprinderi de citit-scris, adică la sfîrșitul perioadei abecedarului. Esențialul în aceste exerciții este ca elevii să găsească cea mai potrivită formă pentru a-și exprima cu exactitate ideile și sentimentele.

Nu este greu de înțeles că autorul unor opere de o înaltă măestrie stilistică, așa cum sînt „Luceafărul" sau „Scrisoarea III-a", a fost frămîntat continuu de problema găsirii celor mai potrivite forme de exprimare. El scrie într-unul din caietele sale, care cuprinde multe cercetări în domeniul filologiei:

„Alăturăm observarea cum că limba, alegerea și cursivitatea expresiunei în expunerea vorbită sau scrisă e un element esențial ba chiar un criteriu al culturei... Stilul e omul fiind că nu e numai formă limbistică și fiind că nu consistă numai în cunoștința limbei ci fiind că exprimă totodată maniera de cugetare și percepțiune a omului. Cum descrie cineva un lucru, așa l-a văzut și l-a priceput" (mss. rom. 2258 pag. 187).

Aceste idei juste despre raportul dintre cunoaștere și exprimare au călăuzit pe poet și în activitatea de revizor școlar. Spre scopul dezvoltării mijloacelor de expunere și compunere se îndrepta cerința adresată adesea învățătorilor, de a-i pune pe copii să povestească cu cuvinte proprii cele citite sau cele învățate. In multe procese verbale, el arată că este necesar ca elevii să facă compuneri în scris — insistînd însă asupra faptului că elevii trebuie să cunoască bine lucrurile pe care le descriu sau faptele pe care le povestesc. Cu titlu de exemplu reproducem următoarea indicație din procesul verbal de inspectare al școlii din Tetoiești (mss. rom. 2288): „se recomandă exerciții de stil, adică mici compuneri asupra unor obiecte cunoscute copiilor". Asemenea indicații ne duc din nou la concluzia că Mihai Eminescu urmărea ca elevii să învețe să se exprime corect și precis și în același timp urmărea ca ei să-și dezvolte gîndirea logică.

Indrumările lui Mihai Eminescu în legătură cu predarea limbii romîne constituie una din cele mai prețioase părți ale moștenirii pedagogice pe care marele poet ne-a lăsat-o; în mare măsură ele ne pot fi și astăzi de folos.

Mihai Eminescu ne-a lăsat și o serie de observații din domeniul metodicii predării aritmeticii. Aceste observații, îndrumînd spre însușirea conștientă a cunoștințelor de aritmetică, ne arată totodată cum poate contribui aritmetica la dezvoltarea gîndirii abstracte a elevilor.

Caracterul abstract al matematicii trebuie să ne îndemne să pornim întotdeauna dela lucruri cunoscute de elevi, pe cît posibil dela concret, și să apelăm continuu la gîndirea activă a elevului. „Nimic nu

trebuie tratat în mod mai puțin abstract decît matematicile, tocmai din cauză că ele sînt cele mai abstracte" spune Eminescu (mss. rom. 2258).

Referindu-se la felul în care a învățat el matematica, Eminescu arată că în copilărie socotea „că matematicile sînt științele cele mai grele de pe fața pămîntului". și explică această părere prin faptul că „nu se pusese în joc judecata, ci memoria". Așadar, piedica principală în însușirea științelor matematice o constituie caracterul dogmatic al predării, memorarea de formule și inactivitatea gîndirii. Eminescu arată că atunci cînd a renunțat la un asemenea fel de a învăța științele matematice, a văzut că ele se pot învăța ușor. „Ele sînt un joc cu cele mai simple legi ale judecății omenești, numai (că) acele legi nu trebuie puse în joc goale și fără nici un cuprins, ci totdeauna aplicate asupra unor icoane văzute ochilor".

Intr-adevăr, învățarea matematicii în mod conștient oferă elevilor posibilitatea de a exercita neîncetat operații ale gîndirii, ca stabilirea de raporturi între fenomene, analiza și sinteza, inducția și deducția sau abstractizarea și concretizarea — dezvoltînd astfel capacitatea lor de a lucra cu abstracțiuni, de a gîndi logic. Aplicarea „asupra unor icoane văzute ochilor" înseamnă de fapt aplicarea noțiunilor de matematică la rezolvarea problemelor practice.

Asupra cerinții ca în predarea matematicii să se pornească de la concret și să se stimuleze mereu gîndirea elevilor, Eminescu revine mereu în notele sale.

In inspecții el urmărea cu atenție dacă elevii au siguranță în efectuarea operațiilor matematice elementare. In raportul din 27 martie 1876 asupra școalei de fete nr. 1 din orașul Roman, el nota despre elevele clasei II-a: „La aritmetică elevele nu sînt sigure în numerațiune, nici în adunare și înmulțire". In ce privește operațiile elementare, această siguranță, la care se ajunge prin rezolvarea unui număr mare de exerciții și probleme, trebuie să ducă la formarea unor deprinderi temeinice.

Inlănțuirea noțiunilor în matematică face ca aci să putem utiliza, mai mult decît la oricare alt obiect, demonstrația matematică, metodă de mare însemnătate pentru înțelegerea adîncită a noțiunilor matematice. In această privință, Mihai Eminescu nota următoarele în procesul verbal întocmit la școala din Andrieșeni: „In aritmetică să se întrebuințeze metodul demonstrativ, încît operația aritmetică să nu li se pară niciodată o minune, ci un lucru care se explică prin sine însuși" (mss. rom. 2275).

Un fragment dintr-un manuscris al lui Mihai Eminescu se referă la predarea în mod conștient a algebrei. Algebra apelează într-un grad mai înalt la gîndirea abstractă. Este știut că traducerea datelor unei probleme în limbajul algebric și calculul cu expresii literale prezintă mari dificultăți pentru elevii care nu înțeleg dela început că aci se aplică în fond o serie de legi generale cu care ei sînt familiarizați de la aritmetică. Cunoscînd deficiențele învățămîntului timpului său, Eminescu dă o îndrumare extrem de prețioasă:

„Algebra să nu fie mai grea pentru ori și cine de cît calculul cu numere de rînd. De aceea lucrurile se vor arăta și aici pe o scară mai întinsă, însă totdeauna în legătură cu numere concrete, pentru ca să vadă el că nu e (de) cît respectarea acelorași procese ale cugetării și cu numerele abstracte" (mss. rom. 2258).

Mihai Eminescu insistă din nou asupra faptului că a învăța matematicile înseamnă a face o serie de operații mintale, care duc neîndoelnic la dezvoltarea gîndirii [1].

In cadrul preocupărilor pedagogice ale lui Mihai Eminescu au intrat și alte obiecte de învățămînt.

Mult interes a arătat Mihai Eminescu pentru istorie. El a fost un pasionat cercetător al vechilor cronici, care au constituit de altfel unul din izvoarele inspirației sale poetice. Una dintre dorințele sale puternice era să devină profesor de istorie. In 1884 Eminescu a solicitat postul de suplinitor la catedra de istorie a unei școli comerciale din Iași. Intr-o scrisoare către un prieten, el își exprima profundul regret pentru faptul că acest post modest i-a fost refuzat.

Cunoștințele sale serioase în domeniul istoric l-au ajutat pe Mihai Eminescu să înțeleagă marele rol educativ pe care-l poate juca istoria atunci cînd este însușită în mod conștient și nu mecanic. „Fără cultura trecutului nu există iubire de țară" scrie el într-un articol. Referindu-se la cărțile de citire pentru școala primară el a insistat asupra faptului că ele trebuie să conțină „istorisiri din trecutul țării" și „caracterizarea personajelor mari ale poporului". Prin acest conținut cartea de citire poate inspira copiilor dragostea de patrie, „iubire pentru trecutul și brazda pămîntului lor". Dar pentru aceasta, arată mai departe Eminescu, este necesar să se învețe „fără nici o silă, fără a se însuși nimic pe de rost".

Urmărind felul în care se predă istoria în școli, Eminescu se oprea tocmai asupra acestei probleme: dacă elevii și-au însușit în mod conștient cunoștințele sau se mărgineau la învățarea mecanică a unor date și numiri. El cerea ca istoria să fie predată și învățată „în mod *genetic*, arătîndu-se cum o stare de lucruri s'a dezvoltat dintr'alta" (mss. rom. 2264). Aceasta înseamnă a studia istoria în dezvoltarea ei, a studia evenimentele și succesiunea lor și a urmări înlănțuirea lor cauzală. Numai astfel studiul istoriei poate stimula activitatea intelectuală a elevilor și poate duce la înțelegerea faptelor.

Tot cu ocazia inspecției făcută la școala de fete din Roman, Mihai Eminescu notează că „intuițiunea veacurilor trecute" este predată elevelor în mod greșit „cu puncte de vedere foarte moderne". M. Eminescu a surprins aci una din cele mai tipice manifestări ale predării neștiințifice a istoriei: a explica faptele oamenilor din trecut prin scopuri, prin argumente, prin tendințe care nu sînt proprii epocii respective, ci actualității; însușindu-și cunoștințe istorice, elevii trebuie să înțeleagă trecutul așa cum a fost el. La aceasta se poate ajunge numai prin prezentarea vie a trecutului, înfățișînd elevilor cum trăiau, cum munc au și cum gîndeau oamenii în trecut. Foarte mult ajută în această privință și materialul intuitiv în predarea istoriei. Numai astfel elevii pot căpăta o justă cunoaștere a vremurilor trecute.

---

[1] Mss. rom. 2258 cuprinde multe file care dovedesc preocuparea lui M. Eminescu pentru problemele matematicii. Unele din ele par a fi fragmente dintr-un proiect de manual de algebră sau al unor cursuri. Indiferent de destinația acestor fragmente, fapt cert este că la profundele observații — citate mai sus — Eminescu a ajuns studiind temeinic științele matematice.

Studiul vechilor izvoare ale istoriei noastre, dragostea lui pentru popor şi dorinţa ca elevii să înveţe în mod conştient istoria poporului, l-au ajutat pe Eminescu să dea unele indicaţii metodice în predarea istoriei, care pot folosi şi astăzi învăţătorilor. Nu putem însă înţelege la justa lor valoare şi folosi în practică, cu bune rezultate, aceste indicaţii decît în măsura în care avem o justă orientare, o orientare marxist-leninistă.

In unele din procesele sale verbale de inspecţie Mihai Eminescu atinge şi probleme ale predării geografiei. Indicînd conţinutul pe care ar trebui să-l cuprindă o bună carte de citire, el s-a referit şi la „descrieri ale ţării proprii" care contribuie la educarea „cetăţenilor viitori" în spiritul iubirii pentru „brazda pămîntului lor". In inspecţii se interesa de hărţile geografice. De exemplu la şcoala din comuna Stînca, el notează: „harta Europei de legat" (mss. rom. 2275). Intr-o altă notă, pe care o trece pe o pagină a aceluiaşi caiet, îşi notează că şcoala din Sculeni are nevoie să i se trimită hărţi. M. Eminescu socotea că şi geografia, dacă este predată intuitiv, poate fi însuşită conştient.

In cadrul raportului asupra conferinţelor organizate cu învăţătorii din judeţul Iaşi, Mihai Eminescu, constatînd că învăţătorii din acel timp aveau cunoştinţe foarte reduse de ştiinţe naturale, adaugă o observaţie de mare însemnătate asupra importanţei ştiinţelor naturale în învăţămînt: „aceste ştiinţe sînt mijlocul cel mai puternic al învăţămîntului intuitiv şi adevărate izvoare de cunoştinţe practice şi pozitive".

Animat de dorinţa de a ridica nivelul cunoştinţelor ştiinţifice ale elevilor, Mihai Eminescu a atras din nou atenţia asupra acestei probleme, într-un articol publicat la 14 ianuarie 1876 în „Curierul de Iaşi": „Metodele pedagogice cu totul neintuitive în care sînt scrise cele mai multe cărţi de ştiinţă naturală ar merita serioasa luare aminte a actualilor studenţi şi viitorilor profesori..."

Mihai Eminescu a avut deplină dreptate să afirme că în predarea nici unei alte discipline intuiţia nu joacă un rol atît de mare ca în predarea ştiinţelor naturale. Tocmai în aceasta constă importanţa acestui obiect în dezvoltarea la elevi a gîndirii ştiinţifice, legate de lumea reală.

Unele dintre observaţiile revizorului şcolar Mihai Eminescu se referă la manualele şcolare. Abordînd şi această problemă cu seriozitatea care-i era proprie, Mihai Eminescu a dat autorilor de manuale unele sugestii menite să-i ajute să alcătuiască manuale bazate pe principiile didacticii progresiste. Asemenea manuale erau foarte rare pe atunci.

Ca să înţelegem cît de serioasă era problema manualelor didactice, amintim acţiunea viguroasă dusă în această privinţă de presa progresistă din ultimul sfert al veacului trecut. Incă dela primul său număr, revista „Contemporanul" scrie, în 1881: „ceva grozav cînd te gîndeşti cîte superstiţii, cîte greşeli grosolane, cîtă ignoranţă se arată la iveală în cărţile menite a lumina inteligenţa copiilor".

Lipsa unor manuale ştiinţifice a semnalat-o M. Eminescu curînd după numirea sa ca revizor şcolar şi anume în raportul către minister datat 10 august 1875. El a criticat manualele care împing spre un învăţămînt mecanic, ca de exemplu, cele ale lui Măcărescu şi Stilescu.

Despre asemenea manuale el scria într-un raport din 26 mai 1876: „O privire numai în manualele noastre scolastice ne va încredința, că elevii trebuie să fi învățînd ca în somnambulism, că nu știu ce scriu, nici ce citesc. Abia cînd vrîsta li trezește mintea, li se ia albeața de pe ochi și încep a înțelege ce-au învățat în școală".

E interesant de știut că în același raport se arată că aceste manuale sînt de obicei plagiate după cele străine — și deci rupte de realitățile noastre. Tocmai această situație l-a făcut pe Eminescu să remarce, la apariția manualului pentru predarea citirii și a scrierii la clasa I-a a lui Creangă: „Cartea se deosebește în mod favorabil de alte tractate de acest soiu prin aceea că e o lucrare cu totul originală, nu copiată sau prelucrată după manuale străine. Ea este fructul experiențelor lungi..."

Care sînt, după Mihai Eminescu, condițiile unui bun manual?

In primul rînd, fie că e vorba de științele naturale, de istorie sau de geografie, el trebuie să ofere cunoștințe științifice.

Apelînd la gîndirea copiilor, manualul trebuie să fie în același timp „ușor de priceput și de mînuit" (observații asupra manualului de istorie al lui Gr. Cristescu, în „Curierul de Iași", 1877). Referindu-se la rolul unei bune cărți de citire, M. Eminescu scria: „Dacă e bună și cu îngrijire lucrată, se revarsă în mii de capete aceleași cunoștințe, fără de nici o silă, căci nu se'nvață pe de rost..." El arată că numai în funcție de îndeplinirea acestei condiții, cartea de citire își poate îndeplini și rolul educativ.

M. Eminescu manifesta mari exigențe față de limba manualelor. El remarca limba clară și frumoasă din „Metoda nouă de scriere și cetire pentru uzul clasei I primară" (mss. rom. 2306), cît și din „Învățătorul copiilor" („Timpul" din 8 mai 1880) cele două valoroase manuale ale lui Creangă.

Deosebit de interesant ne pare faptul că Mihai Eminescu tratează laolaltă greșelile de logică și cele de limbă, arătînd pericolul lor în legătură cu formarea unor deprinderi proaste în felul elevilor de a gîndi. In legătură cu manualul de geografie a lui A. Gorjan, el scria într-un articol din „Curierul de Iași":

„Cele mai însemnate ni se par greșelile de definiție și cele gramaticale; căci dacă o cunoștință materială falsă se poate rectifica prin experiență proprie sau străină (scrisă), nu e tot astfel cu cele de limbă și de logică, care se contractează prin deprindere și cu greu se pot dezvăța".

Remarcînd lipsurile manualelor vremii și dînd indicații pentru alcătuirea unor manuale corespunzătoare cerințelor pedagogice, Mihai Eminescu are marele merit de a fi indicat totodată care este calea pe care se pot îmbunătăți continuu manualele și anume atragerea marei mase a învățătorilor care folosesc manualul în practică, în acțiunea de îmbunătățire a manualului. Astfel, după ce arată că viitoarele îndreptări ale manualului de istorie al lui Gr. Cristescu vor fi dictate de „observările juste ale învățătorilor practici" Mihai Eminescu face următoarea constatare:

„Căci numai astfel se și creiază o adevărată literatură didactică: prin munca comună a întregului corp învățătoresc. O carte, relativ mai bună, puindu-se în școală, învățătorii bagă de seamă, care părți ale materiei sînt prea greu formulate pentru priceperea copiilor, își fac

observările, iar autorul în urmă preface ceea ce recunoaşte el însuşi că e prea greu stilisat".

Ideea conform căreia manualul trebuie să fie rodul muncii comune a învăţătorilor experimentaţi ilustrează cum nu se poate mai bine, poziţia pedagogică înaintată pe care se situase Mihai Eminescu.

Bogata şi valoroasa moştenire pedagogică lăsată de Mihai Eminescu a fost ascunsă de către conducătorii învăţământului din regimul burghezo-moşieresc. Scribii claselor exploatatoare o pomeneau numai ca s-o denigreze, să-i nege valoarea.

Regimul nostru de democraţie populară ne îndeamnă însă să studiem şi să folosim în practica muncii instructiv-educative, tradiţiile pedagogice progresiste iniţiate de marii înaintaşi ai şcolii noastre.

Ideile lui M. Eminescu cu privire la munca didactică ne pot fi de mare folos şi astăzi în lupta împotriva influenţelor pedagogice antiştiinţifice în şcoala noastră nouă, în lupta pentru ridicarea nivelului predării în şcoală. Cunoaşterea activităţii pedagogice a lui M. Eminescu trebuie să constituie un puternic stimulent în munca învăţătorilor noştri.

Rapoartele şi procesele verbale de inspecţie, redactate acum 80 de ani de revizorul şcolar Mihai Eminescu, constituie pagini dintre cele mai preţioase ale istoriei pedagogiei romîneşti, pagini pe care trebuie să le citim mereu şi din care putem mereu învăţa.

MIRCEA ŞTEFAN

Din activitatea cercurilor şi comisiilor metodice din şcoala de 10 ani „N. Bălcescu", Bucureşti

Prof. P. VILCU
Dir. adj. şcoala de 10 ani „N. Bălcescu", Bucureşti

Fiecare cadru didactic este obligat de nevoile crescînde ale statului nostru să nu rămînă la nivelul de cunoştinţe căpătate în şcoală sau în facultate, ci să-şi îmbogăţească cunoştinţele ştiinţifice şi metodice, să cunoască noul în specialitatea respectivă, să adîncească şi să aplice, creator, la condiţiile concrete ale şcolii şi clasei respective, experienţa bogată a şcolii şi a pedagogiei sovietice, ca şi a cadrelor fruntaşe din ţara noastră.

Perfecţionarea continuă a măestriei pedagogice pentru asigurarea unui înalt nivel al muncii instructiv-educative în şcoala noastră, este realizată de organul suprem de conducere colectivă al şcolii — consiliul pedagogic — care acţionează prin comisiile sale permanente şi periodice.

Cercurile metodice şi comisiile metodice pe specialităţi, sînt în realitate, subcolective care îşi desfăşoară activitatea sub conducerea directă a consiliului pedagogic şi sînt controlate permanent de către direcţia şcolii.

Avîndu-se în vedere importanţa acestor cercuri şi comisii metodice pe obiecte pentru ridicarea continuă a nivelului profesional al cadrelor didactice, fapt ce are drept consecinţă ridicarea generală a nivelului de învăţămînt, direcţia şcolii noastre a acordat o deosebită atenţie organizării şi bunei desfăşurări a activităţii acestor cercuri şi comisii.

Cercul metodic al învăţătorilor claselor I—IV are o rodnică activitate. Astfel, într-una din şedinţele cercului s-a discutat organizarea şi desfăşurarea lecţiei. Cu acest prilej s-au analizat problemele legate de pregătirea învăţătorului pentru lecţie.

Acesta trebuie să studieze cu multă atenţie materialul care urmează să fie predat, să-şi precizeze tipul şi scopul lecţiei, iar în funcţie de aceasta metodele pe care le va utiliza în predarea temei, materialul didactic necesar, felul în care va realiza educaţia politico-ideologică şi legarea temelor predate de probleme actuale, precum şi temele ce vor fi date pentru munca independentă acasă (volumul acestora, explicaţiile necesare,

etc.). Frămîntarea problemelor de conținut, ca și a celor de metodica lecției, trebuie să se oglindească în planul de lecție în care trebuiesc precizate: tema, felul lecției și scopul instructiv-educativ urmărit.

Tot în această ședință s-a dezbătut și problema întocmirii planurilor la diferitele tipuri de lecție, insistîndu-se asupra elementelor caracteristice fiecărui plan, conform tipului de lecție.

Astfel, s-a arătat că, la lecțiile de limba romînă care au un conținut practic-științific, pe lîngă însușirea unei citiri corecte și conștiente, este nevoie să se urmărească și îmbogățirea cunoștințelor pe baza folosirii la maximum a materialului intuitiv.

Din discuții a reieșit de asemenea că, la predarea lecțiilor cu caracter practic-științific este bine să se folosească citirea pe fragmente. Această metodă permite înțelegerea mai clară a celor predate. Numai lecțiile cu un conținut mai complicat vor fi citite întîi în întregime. S-a arătat că bucățile cu conținut practic-științific sînt înțelese și interesează pe elevi numai în măsura în care se folosește material didactic cît mai variat. Cu acest prilej unul din învățătorii care predau în clasa a IV-a a arătat cum procedează el în predarea lecției de științele naturii (circuitul apei în natură).

O mare importanță s-a acordat în această ședință metodicii luării notițelor de către elevi și folosirii maculatorului, care au ca scop să ușureze studiul individual al elevilor.

Intr-o altă ședință a cercului, s-a discutat metodica formării unei scrieri frumoase și corecte la elevi. Cercul a hotărît efectuarea a cît mai multe dictări, iar în planificarea materiei la gramatică și ortografie să se prevadă ore speciale pentru explicarea greșelilor întîlnite la controlul individual, în caietele elevilor. Pentru a forma la elevi o scriere frumoasă și corectă, învățătorul claselor I—IV trebuie să studieze cu multă atenție metodica limbii romîne (gramatica) și să acorde o mai mare însemnătate orelor de caligrafie.

In legătură cu predarea aritmeticii, s-au discutat metodele cele mai potrivite pentru rezolvarea problemelor; din discuții a reieșit că metoda sintetică este cea mai indicată, întrucît ea pornește, în rezolvarea problemei, de la elementele cunoscute la cele necunoscute. Totuși, sînt cazuri cînd e bine să folosim metoda analitică, sau la rezolvarea problemelor compuse, ambele metode. S-a discutat cum se alcătuiește planul oral și scris de rezolvare a problemelor. S-a stabilit că la clasele a II—IV, pe lîngă planul oral, să se introducă și planul scris, pentru ca elevii să dobîndească mai ușor deprinderea de a rezolva problemele.

O atenție deosebită s-a acordat problemei calculului mintal la clasele I—IV.

O altă problemă dezbătută în ședințele cercului a fost aceea a dozării temelor pentru acasă și a explicațiilor ce trebuiesc date în vederea efectuării temelor prin munca independentă, întrucît ele fac parte integrantă din procesul de învățămînt, și au ca scop consolidarea cunoștințelor predate la clasă.

Cercul învățătorilor a organizat schimbul de experiență, atît între învățătorii care predau la clase paralele, cît și între cei care predau la clase diferite.

Munca depusă de cercul învățătorilor, a avut ca rezultat scăderea din ce în ce mai mult a numărului elevilor rămași în urmă la învățătură.

Unele clase ca de exemplu cl. I-A, I-B, II-A, nu au niciun elev rămas în urmă la învățătură. Pentru pătrarele următoare, cercul și-a propus să țină de două ori pe lună ședințe și să organizeze lecții deschise la care să asiste toți învățătorii claselor I—IV. Aceste lecții deschise vor fi precedate de referate cu teme metodice (predarea lecțiilor de citire cu conținut practic-științific, rezolvarea problemelor simple și tipice la aritmetică, rezolvarea problemelor compuse, organizarea excursiilor, realizarea învățămîntului intuitiv).

Printre comisiile metodice pe obiecte, care au desfășurat o activitate rodnică, este și comisia de limba și literatura romînă de la clasele VIII—XI.

Lupta împotriva rămînerii în urmă la învățătură a elevilor a figurat printre principalele probleme discutate și analizate de comisia metodică de limba romînă. In vederea lichidării rămînerii în urmă la învățătură, comisia a stabilit diferite forme de activitate: ore de consultații, munca individuală suplimentară a profesorului cu fiecare elev rămas în urmă, organizarea temelor suplimentare în legătură cu unele goluri descoperite la elevi, etc.

Astfel, tov. profesor E. Campus, pe baza cunoașterii greșelilor săvîrșite de elevi în lucrările de control, a dat teme suplimentare, gradate, diferențiate după natura greșelilor. Sistemul de teme diferențiate (individuale) a fost aplicat și în alte ocazii, îndeosebi după lucrarea pe pătrar. După ce dă lucrarea de control, profesorul stabilește greșelile caracteristice fiecărui elev. Respectînd principiul gradației, trece la programarea a trei categorii de teme suplimentare:

a) exerciții cu cuvinte care prezintă dificultăți;
b) dictări de pe un text literar;
c) compuneri scurte.

Pentru control, în fiecare clasă există un responsabil cu temele suplimentare.

Printr-o examinare atentă și cît mai frecventă a elevilor din această categorie și prin organizarea ajutorării tovărășești, numărul elevilor rămași în urmă s-a redus simțitor.

Comisia metodică a ținut un număr însemnat de ședințe, care au avut ca obiect fie orientarea, fie analiza muncii. In cadrul acestor ședințe s-a discutat:

a) planificarea calendaristică anuală pe clase;
b) planificarea pe fiecare pătrar în parte;
c) planificarea recapitulării;
d) conținutul programelor școlare cu observații critice asupra lor, comunicate și Institutului de științe pedagogice;
e) aplicarea justă a noului sistem de notare;
f) controlul temelor date pentru acasă;
g) organizarea lecturii în afară de clasă, controlul ei;
h) organizarea și activitatea cercurilor de elevi;
i) schimbul de experiență (organizare—rezultate);
j) proiectul Indreptarului ortografic al Academiei R.P.R.;
k) informații în legătură cu bibliografia științifică de specialitate.

Intr-una din ședințele comisiei metodice s-a discutat rolul și importanța temelor pentru acasă. S-au stabilit două forme de teme:

a) Teme dela o lecţie la alta, restrînse ca volum, uneori reduse la simple răspunsuri stilizate concis, care să aibă claritate şi unitate în conţinut, pentru a-i deprinde pe elevi cum să-şi formuleze expunerea în legătură cu o problemă dată. Necesitatea unor astfel de teme a fost confirmată de instrucţiunile pentru desfăşurarea examenului oral.

b) Teme sub formă de referate, care presupun un timp mai îndelungat de informare şi redactare. Ele obişnuiesc pe elevi cu studiul individual pe baza unei bibliografii. Aceste două tipuri de lucrări au dat rezultate bune, verificate prin lucrările de control general pe pătrare şi prin examenul scris şi oral dela sfîrşitul anului trecut.

Schimbul de experienţă a fost practicat la noi cu foarte bune rezultate. S-au planificat interasistenţele pe o lună şi cîte două lecţii deschise pe pătrar.

Activitatea desfăşurată prin schimbul de experienţă (interasistenţă, lecţii deschise, consfătuiri de producţie), inclusiv discuţiile după fiecare asistare la lecţie au adus în mod categoric o creştere în muncă la catedră a fiecărui membru al comisiei.

In anul şcolar 1953—54 profesorii de limba romînă s-au grupat în două comisii: una a profesorilor care predau la clasele a V—VII şi una a profesorilor care predau la clasele VIII—XI.

Comisia metodică de limbă romînă dela clasele VIII—XI în şedinţa din 2 octombrie a discutat:

a) Planificarea materiei respective;

b) Constatările făcute cu ajutorul lucrărilor de control date la începutul anului pentru verificarea temeiniciei cunoştinţelor şi deprinderilor însuşite în anul precedent. In această şedinţă s-a hotărît ca acolo unde acest lucru nu s-a făcut, să se dea şi o lucrare de control la gramatică, iar pentru elevii coreeni să se înfiinţeze un curs special;

c) Cercurile literare cu elevii. S-a hotărît înfiinţarea a trei cercuri: unul pentru clasa a VIII-a, unul pentru clasa a IX-a şi altul pentru clasele X şi XI. Se va face înscrierea elevilor în cercuri cu concursul U.T.M. şi se va alcătui planul de muncă (discutat în prealabil cu responsabilul comisiei);

d) Interasistenţe, lecţii deschise cu asistenţă redusă (2—3 prof.), cel puţin două pe pătrar.

In şedinţa din 23 octombrie a avut loc discutarea lucrărilor efectuate de elevi la concursul ARLUS, organizat în cursul lunii Prieteniei Romîno-Sovietice.

La şedinţa din 4 noiembrie problemele au fost următoarele:

a) In ce măsură au fost necesare modificări în planul de muncă;

b) să se prezinte în genere mai sumar viaţa şi activitatea scriitorului şi să se rezerve ore mai multe analizei concrete a textelor;

c) atitudinea profesorului faţă de elevi în timpul lecţiei (pe baza observaţiilor făcute cu ocazia asistenţelor la ore), s-a hotărît: să se scrie la tablă, după anunţarea subiectului nou, planul de expunere a temei respective.

Profesorul să controleze luarea notiţelor, atît la lecţiile expozitive cît şi mai cu seamă la cele de analiză.

Comisia metodică de limba şi literatura romînă a examinat şi problema luptei împotriva formalismului în predarea literaturii. Pe baza discuţiilor purtate în cadrul comisiei şi pe baza observaţiilor culese cu

ocazia vizitelor la ore, responsabilul comisiei a prezentat această problemă în cadrul unui consiliu pedagogic.

In referatul prezentat cu acest prilej, profesorul E. Campus a subliniat ca în predarea la clasă, profesorii de limba romînă să prezinte istoria literaturii ca istoria luptei dintre cele două culturi, ca un proces al luptei dintre tendinţele realiste şi cele antirealiste. Aşa a procedat profesorul de limba romînă dela clasa a X-a care la lecţia introductivă a capitolului „Literatura în primele două decenii ale sec. al XV-lea" s-a străduit să lămurească elevilor esenţa formalismului în literatură, cum serveşte el interesele claselor exploatatoare. Totodată, profesorul a ales cîteva texte din opera lui I. L. Caragiale, în care autorul biciuieşte formalismul.

De asemenea referatul a atras atenţia profesorilor, să nu piardă niciun prilej pentru combaterea formalismului în literatură; profesorii să folosească lucrări în care este combătut formalismul; ei pot folosi chiar şi citate din lucrări în care manifestările de formalism apar evidente, dar aceasta să o facă cu multă grijă, pentru a evita neînţelegerea justă de către elevi a conţinutului textului respectiv, sau deformarea lui.

Legat de combaterea formalismului în literatură, referatul a dezvoltat şi aspecte ale formalismului în predarea limbii romîne, indicînd profesorilor unele metode pentru înlăturarea formalismului în predarea la clasă. Referatul a arătat că profesorul de limba romînă de la clasa a XI-a A, la lecţia despre Gh. Topîrceanu, şi-a întocmit cu multă grijă planul de lecţie şi a ales pentru lectura în clasă fragmentele cele mai concludente din articolele şi parodiile lui Topîrceanu, aşa încît elevii au reuşit să cunoască valoarea artei realiste a acestuia.

S-a arătat apoi formalismul în cunoştinţele elevilor. Aşa de exemplu, formalismul în cunoştinţele de gramatică la elevi se manifestă sub diferite aspecte.

Un prim aspect este acela al formulării defectuoase ce se dă regulii sau definiţiei. In genere, elevii sînt înclinaţi să confunde obiectul cu numele său. Greşeli de acest fel făcute de elevi sînt definiţiile greşit formulate, ca de exemplu: „Pronumele este partea de vorbire care ţine locul unui lucru sau a unei fiinţe" (In loc de: „ţine locul unui nume de lucru sau de fiinţă). Sau, adjectivul este partea de vorbire care arată însuşirea unui substantiv (în loc de: însuşirea unui lucru sau a unei fiinţe).

Un alt aspect îl oferă elevii care cunosc definiţia şi o formulează corect, dar nu pot să dea exemple care să demonstreze definiţia, deoarece au memorat mecanic formula gramaticală.

Alţi elevi încearcă să facă un efort mai mare de memorie; ei învaţă pe dinafară nu numai regula dar şi exemplul dat de profesor în lecţia precedentă, fără a putea lărgi acest material de ilustrare atunci cînd li se cere. Unii dintre ei depăşesc această etapă, avînd deprinderea să argumenteze regula cu un număr mai mare de exemple, dar care, puşi să aplice regula în analiza textelor literare, nu pot face faţă acestui exerciţiu. Este necesar, deci, ca pentru înlăturarea acestui aspect sub care se ascunde formalismul, atît în fixarea, cît şi în verificarea cunoştinţelor — să dăm posibilitatea elevilor de a aplica noţiunile de morfologie şi sintaxă în analize pe texte alese din scriitori studiaţi.

Există și o altă categorie de elevi, care au ajuns și la deprinderea analizelor de text, dar cînd vorbesc și mai ales cînd scriu nu se străduiesc să folosească practic cunoștințele lor despre limbă. Lipsa acordului între subiect și predicat, schimbarea subiectului în aceeași frază, întrebuințarea greșită a articolului posesiv sau a pronumelui personal de întărire, etc., denotă formalism în pregătirea acestor elevi.

Comisia a luat hotărîrea ca pentru deprinderea elevilor cu analiza gramaticală, să se dea cît mai des teme pentru acasă, însă lucrările acestea să nu ceară pentru rezolvarea lor, mai mult de 10—15 minute, evitîndu-se astfel supraîncărcarea elevilor; dar ele trebuie date cu mai mare regularitate, apoi controlate sistematic și conștiincios.

Formalismul se mai întîlnește și sub altă formă. Unii elevi stăpînesc bine cunoștințele de limbă și în exercițiile de analiză gramaticală se descurcă ușor, răspunsurile orale și scrise le formulează în propoziții și fraze corecte. In schimb, nu mai dovedesc aceeași exigență de exprimare corectă, literară, la celelalte obiecte de învățămînt. Consideră că această grijă pentru limbă trebuie s-o aibă numai în munca pe care o desfășoară cu profesorul de limba romînă. Există și cazul cînd elevul folosește la celelalte specialități un limbaj natural și în același timp literar. La limba romînă, umblînd după formulări șablon, artificiale, părăsesc limba firească a exprimării lor literare. Trebuie dusă lupta împotriva ambelor aspecte. De aceea, profesorii de literatură au cerut cu insistență ca toate cadrele didactice, indiferent de materia pe care o predau, să se ocupe ca elevii să se deprindă cu o exprimare corectă, literară și naturală.

In afară de cadrele didactice, comisia a găsit necesar, să antreneze și familia elevului în acțiunea pentru o scriere și exprimare corectă.

Din cele arătate rezultă că ședințele comisiei metodice de limba romînă dela clasele VIII—XI, au avut ca bază de discuții material concret, cules cu ocazia asistențelor făcute de responsabilul cercului și observațiile celorlalți profesori.

Pentru ridicarea nivelului predării, membrii comisiei au colaborat cu membrii celorlalte comisii pe obiecte, mai ales cu cei dela limba rusă și limba franceză și au cerut sprijinul Institutului de științe pedagogice. Pe de altă parte, responsabilul cercului a asistat la orele de limba romînă de la alte școli, pentru a-și însuși și experiența pozitivă a altor cadre didactice.

Dezbaterile comisiei metodice au scos la iveală lipsuri mari în munca profesorilor și în cunoștințele și deprinderile elevilor. Pe baza unor concluzii trase din analiza muncii, membrii comisiei și-au stabilit unele sarcini precise menite să ducă la lichidarea lipsurilor existente.

Astfel, obținerea unor metode unitare de lucru la limba romînă în școală și ridicarea nivelului de predare al întregului colectiv de specialitate, este cea dintîi sarcină a comisiei metodice.

De asemenea, lichidarea rămînerii în urmă la limba romînă a elevilor în general și în special a elevilor dela clasa a VIII-a, deprinderea elevilor cu analiza concretă a unui text literar și dezvoltarea dragostei pentru literatură precum și confecționarea materialului didactic, alcătuirea de planșe, scheme, etc., sînt principalele sarcini ce stau în fața profesorului.

In şedinţele comisiei metodice de limba romînă dela clasele V—VII, s-au discutat probleme ca:

1. Necesitatea controlului caietelor de teme ale elevilor şi notarea pe caiet a observaţiilor asupra lipsurilor de conţinut şi formă; aceasta mai ales la elevii slabi la limba romînă.

2. Imbunătăţirea luării notiţelor la lectura literară de către elevi prin scrierea la tablă nu numai a planului expunerii profesorului sau al conţinutului lecturilor, dar pe cît posibil şi a observaţiilor rezultate din analiza literară, obligînd astfel pe toţi elevii să le consemneze într-o formă corectă.

Pentru a lupta împotriva unei însuşiri formale a cunoştinţelor de literatură de către elevi, colectivul a hotărît să se renunţe la tratarea amplă a biografiei scriitorilor, aceasta pentru a putea consacra cele 3—6 ore de studiu repartizate fiecărui autor, analizei ample a operei. La gramatică, observînd lipsa de deprindere a analizei logice la majoritatea elevilor noştri, profesorii respectivi au hotărît să pună accentul pe analiza de texte, sporind numărul de ore prevăzut în planificarea iniţială pentru analiza propoziţiei, cu încă trei ore. De asemenea, s-a discutat ce fel de teme suplimentare să li se dea elevilor care nu stăpînesc ortografia. S-a stabilit ca în cadrul analizelor gramaticale să se facă permanent legătură între morfologie şi sintaxă, pentru a evita eventualele confuzii ce ar putea fi făcute de către elevi.

In centrul preocupărilor comisiei a stat şi îmbunătăţirea muncii în cercul „Prietenii cărţii". Analizând în comun conţinutul muncii acestora, s-au făcut propuneri în legătură cu tematica precum şi cu acele opere literare ce trebuiesc prezentate sub formă de referate. Comisia a stabilit ca printre operele literare asupra cărora se vor face referate să fie următoarele:

pentru clasele a V-a: basmul lui Eminescu „Călin Nebunul", „Fiica regimentului" de V. Kataev, „Cravata Roşie" de S. Mihalkov;

pentru clasele a VI-a: „Momente şi schiţe" de I. L. Caragiale, „Noi, oamenii sovietici" de B. Polevoi, „Un căpitan de 15 ani" de J. Verne, „Nada florilor" de M. Sadoveanu,

iar pentru clasele a VII-a: „Povestea unui om adevărat" de B. Polevoi, „Satira lui Caragiale" (schiţa, comedia), „Mitrea Cocor" de M. Sadoveanu, „Tînăra Gardă" de Al. Fadeev, etc.

Comisia metodică de limba rusă s-a preocupat de problema unei juste planificări a materiei, a întocmirii planurilor de lecţii după indicaţiile metodicilor sovietice; de asemenea a discutat alegerea metodelor de predare în raport cu clasa şi lecţia respectivă. In această ultimă problemă, un loc însemnat l-a ocupat discutarea metodelor de predare a lecţiilor introductive la clasa a IV-a şi modul cum va fi utilizată metoda fonetico-analitico-sintetică în predarea citit-scrisului la această clasă.

Comisia metodică de limba rusă a luat în discuţie şi problema predării cuvintelor noi la lecţiile de citire explicativă, în ce moment al lecţiei să fie explicate şi cum să fie explicate.

O altă preocupare a colectivului comisiei metodice de limba rusă a fost ajutorarea tovarăşilor noi numiţi în învăţămînt.

Intre problemele discutate de către comisia metodică a fost şi stabilirea temelor de control atît la clasele IV—VII cît şi la clasele VIII—XI

şi mijloacele prin care profesorii de limba rusă îşi pot ridica necontenit nivelul ideologic şi profesional.

O lipsă în activitatea comisiei metodice de limba rusă este aceea că nu a ţinut la timp şedinţele prevăzute în plan, adică de două ori pe lună; şedinţele care s-au ţinut, nu întotdeauna au fost pregătite din vreme.

Printre problemele de bază discutate de comisia metodică de fizică şi chimie din şcoala noastră, a fost şi problema luptei împotriva formalismului în predarea fizicii şi chimiei.

Din referatele şi discuţiile ce s-au ţinut pe această temă, a reieşit că prin predarea fizicii şi chimiei se urmăreşte însuşirea de către elevi a unui sistem de cunoştinţe sigure, care să oglindească just obiectele şi fenomenele din natură, legăturile dintre ele, condiţionarea lor reciprocă. Totodată, fizica şi chimia trebuie să formeze la elevi o concepţie justă despre viaţă, trebuie să le facă cunoscut care sînt bazele diferitelor procese de producţie, să le asigure cîştigarea unor abilităţi şi deprinderi de a mînui uneltele simple, într-un cuvînt, învăţămîntul trebuie să fie strîns legat de practică.

Realizarea scopurilor arătate mai sus, impune însă ca volumul de cunoştinţe ce urmează a fi transmise elevilor, să fie în strînsă legătură cu nivelul general de cunoştinţe, cu particularităţile individuale ale elevilor, în raport cu clasa şi materia respectivă. Altfel se poate ajunge la ruperea noţiunilor predate de realitate, la ruperea unităţii dintre formă şi conţinut, la memorarea mecanică a unor definiţii de către elevi, la formalism.

A învăţa pe de rost, aşa cum se obişnuia în şcoala burgheză, a învăţa fără a pune în permanenţă întrebarea „de ce fenomenele se petrec astfel şi de ce nu se petrec altfel?" însemnează a cultiva formalismul.

Responsabilul comisiei metodice a prezentat cîteva exemple, atît de însuşire mecanică a unor noţiuni de fizică, cît şi de însuşirea acestora în mod conştient, pe calea cea mai accesibilă, prin legarea permanentă de practică.

Pericolul formalismului în fizică şi chimie, dacă nu este atît de mare ca în matematici, este însă mult mai periculos, căci are consecinţe imediate în tehnică, în producţie.

Faţă de cele arătate mai sus, comisia metodică a arătat că pericolul formalismului în fizică poate fi evitat prin diverse procedee şi anume:

— însuşirea noţiunilor noi din domeniul fizicii şi chimiei să se facă în mod ştiinţific, în condiţii tehnice accesibile şi legate de nevoile practicii:

— să se folosească experimentul, schiţe pe tablă şi în caiete, material demonstrativ, (planşe, grafice, diagrame);

— prin excursii, să se ia contactul cu realitatea vie, unde noţiunea sau fenomenul îşi are explicaţia sa tehnică;

— să se efectueze cît mai mult probleme de calcul sau probleme — întrebări. Lecţiile să fie interesante, iar elevilor să li se stimuleze încrederea în forţele lor proprii.

— profesorul trebuie să aplice în permanenţă principiile didactice ale accesibilităţii, ale însuşirii conştiente şi active a cunoştinţelor.

Profesorul trebuie să-şi lărgească permanent sfera cunoştinţelor sale, să-şi lărgească orizontul ştiinţific. Claritatea şi precizia exprimării profesorului au de asemenea o mare importanţă în combaterea formalismului.

In predarea chimiei, înlăturarea formalismului se poate face studiind fiecare substanţă conform următorului plan:

— istoricul, starea naturală a substanţei, compoziţia chimică şi metodele de preparaţie, proprietăţi fizice (starea de agregare, culoare, gust, miros, masă specifică).

— proprietăţi chimice (comportarea faţă de apă, faţă de aer, faţă de indicatori, metale, oxizi, acizi, baze, hidrogen, sulf, H_2S, faţă de încălzire şi faţă de curentul electric), acţiunea fiziologică, clasificarea (apartenenţa la o clasă de substanţe), folosirea ei în industrie, agricultură, în medicină.

Responsabilul comisiei metodice a arătat că baza predării fizicii şi chimiei este experimentul. Nu trebuie însă să se exagereze, reducînd lecţia numai la experienţe, fără a le împleti cu cunoştinţele teoretice. Experimentul poate să înlăture cca 80% din formalism, dacă el îndeplineşte o serie de condiţii.

Concomitent cu expunerea profesorului şi executarea experimentului, de mare importanţă în formarea noţiunilor şi în înlăturarea formalismului este folosirea desenului la tablă.

Pentru ca desenul să-şi atingă scopul urmărit, el trebuie să îndeplinească unele condiţii:

— să fie dinamic, adică să se arate prin desen diferitele faze ale experimentului, să fie corect din punct de vedere ştiinţific, să fie proporţionat şi simplu, să se folosească semnele convenţionale, iar părţile esenţiale să fie reliefate prin culori fără să se exagereze.

Comisia metodică de matematică s-a preocupat pînă în prezent de următoarele probleme:

— condiţia principală pentru planificarea justă a materiei,

— organizarea schimbului de experienţă în cadrul obiectului şi cu profesorii dela discipline înrudite,

— ajutorarea cadrelor tinere,

— organizarea cercului de matematică cu elevii. Dezvoltarea interesului pentru studiul revistei Matematică şi Fizică şi a dorinţei elevilor de colaborare la această revistă, organizarea concursurilor matematice în şcoală, confecţionarea de material didactic special compus pentru împărţirea unui segment în părţi egale.

Comisia şi-a propus, ca în viitor să organizeze cu posibilităţi locale, în curtea şcolii, un observator astronomic pentru a evita învăţămîntul formal la astronomie.

Comisiile metodice nu au desfăşurat însă o activitate planificată. Direcţia şcolii nu a făcut o planificare strictă a şedinţelor comisiilor, încît acestea s-au ţinut atunci cînd munca la catedră, sau în afara clasei, reclamau cu necesitate ţinerea lor pentru înlăturarea lipsurilor.

Comisiile şi cercul metodic nu au totdeauna un plan pe baza căruia să-şi desfăşoare munca.

Directorul şcolii s-a preocupat în slabă măsură de activitatea comisiilor metodice, a asistat la foarte puţine şedinţe ale acestora, deşi pedagogia sovietică arată că direcţia e obligată să conducă şedinţele

comisiilor metodice pentru a stabili o legătură între conținutul acestora și conținutul activității consiliului pedagogic.

Cercul și comisiile metodice din școala noastră au examinat problemele principale pe care le-a ridicat, într-un anumit moment, desfășurarea activității instructiv-educative (ca planificare calendaristică, planuri de lecții, lupta împotriva formalismului) și au găsit măsurile potrivite care au dus la îmbunătățirea muncii în domeniul respectiv.

Educaţia fizică şi sportul — mijloc de educare comunistă a elevilor din şcoala noastră

Sportul şi educaţia fizică, nu înseamnă numai freamătul întrecerii de pe stadioane, chipurile îmbujorate de sănătate ale tinerilor, trupurile vînjoase şi puternice. Noţiunea de sport, de sportiv, ascunde o semnificaţie mult mai adîncă. Ea vorbeşte despre înaltele calităţi morale pe care le educă practicarea sportului, în ea citim patriotismul, curajul, dragostea de muncă, devotamentul faţă de patrie, al celor care nu numai că au îndrăgit educaţia fizică, dar au înţeles şi înaltul sens moral pe care-l reprezintă.

Iată dece în pedagogia ştiinţifică sportul şi-a făcut autoritar loc, ca un mijloc puternic de educaţie care în mîini pricepute a dat şi dă necontenite roade minunate.

Intrecerea sportivă, mişcarea în aer liber, constituie o atracţie pentru orice copil, pentru orice tînăr sau tînără. Datoria şcolii, a pedagogului, este să folosească această dragoste faţă de sport, în aşa fel încît să facă din ea un mijloc de educaţie comunistă, de educaţie patriotică, să crească prin sport generaţii de tineri sănătoşi şi bine dezvoltaţi fiziceşte, devotaţi fără margini patriei şi poporului muncitor, dîrzi luptători pentru progres, pentru pace şi socialism.

Importanţa covîrşitoare a educaţiei fizice, ca parte integrantă a sistemului general de instruire şi educare al tinerilor de vîrstă şcolară, o găsim exprimată în lucrările clasicilor marxism-leninismului.

Incă în anul 1866 în *„instrucţiunile către delegaţii Consiliului Central provizoriu"* Marx scria: *„Partea mai luminată a clasei muncitoare e pe deplin conştientă că viitorul muncitorimii, deci al omenirii, depinde în întregime de educaţia generaţiei în creştere"*, că *„prin educaţie marxiştii înţeleg trei lucruri şi anume:*

In primul rînd educaţia intelectuală.

In al doilea rînd educaţia fizică ce se dă în şcoală prin gimnastică şi prin exerciţiile militare.

In al treilea rînd instruirea politehnică, care iniţiază pe oameni în principiile de bază ale tuturor proceselor de producţie" [1].

In măreaţa sa operă „Capitalul", Marx scrie: *„După cum se poate urmări detailat la Robert Owen, din sistemul de fabrică a crescut ger-*

[1] *Karl Marx:* Opere, vol. XIII, partea I-a, pag. 199, ed. rusă.

menul unei educaţii a viitorului, care va combina pentru toţi copiii trecuţi de o anumită vîrstă, munca productivă cu învăţătura şi cu gimnastica, nu numai ca metodă pentru mărirea producţiei sociale, dar şi ca metodă pentru formarea unor oameni dezvoltaţi în toate direcţiile" [1].

Lenin a acordat o mare importanţă culturii fizice în educarea comunistă a tineretului. In fundamentarea tezelor despre educaţia fizică, Lenin se baza pe învăţăturile lui Karl Marx şi Fr. Engels. V. I. Lenin înţelegea cultura fizică ca o activitate de stat sau socială, care are ca scop întărirea sănătăţii, dezvoltarea fizică, perfecţionarea multilaterală, educarea oamenilor muncii în spiritul moralei proletare, pregătirea constructorilor unei societăţi superioare.

Recomandînd îmbinarea instrucţiei şi educaţiei generale a tineretului sovietic cu educaţia fizică, Lenin spunea:

„Tineretului îi sunt necesare în mod special buna dispoziţie şi vioiciunea. Practicarea sportului, gimnasticii, înnotului, excursiilor, exerciţiilor fizice, varietatea intereselor spirituale şi instruirea trebuie să fie o necesitate zilnică a tînărului".

Aplicînd în mod genial învăţăturile lui Lenin în toate domeniile de activitate, Stalin s-a preocupat personal de dezvoltarea culturii fizice şi sportului în rîndurile tineretului sovietic.

Mihail Ivanovici Kalinin, eminentul om politic şi minunatul pedagog ale vremurilor noastre, a privit cu profunzime şi clarviziune problema educaţiei fizice în şcoli. M. I. Kalinin considera că alături de limba maternă şi de matematică, educaţia fizică trebuie să fie în şcoli baza programului de studii care uşurează însuşirea celorlalte obiecte şi dă elevului posibilitatea *„de a intra în viaţă"*. Dacă limba maternă este un factor extrem de important pentru dezvoltarea generală a omului, iar matematica disciplinează şi formează gîndirea logică, educaţia fizică dezvoltă calităţile psihice şi moral-volitive necesare adevăratului cetăţean.

Adresîndu-se tineretului şcolar, M. I. Kalinin spunea: *„Ei bine, dece am pus educaţia fizică pe acelaşi plan cu matematica şi limba rusă? Dece o socotesc unul din obiectele de bază ale instrucţiei şi educaţiei?*

In primul rînd fiindcă doresc să fiţi cu toţii cetăţeni sovietici sănătoşi...

— ...In al doilea rînd, insist asupra educaţiei fizice pentrucă doresc ca tineretul nostru să fie rezistent şi agil" [2].

Astfel, M. I. Kalinin scoate în evidenţă dubla însemnătate a educaţiei fizice: instructiv-educativă şi curativ igienică. Arătînd că educaţia fizică trebuie să fie un obiect de predare de bază şi obligator în sistemul învăţămîntului general, M. I. Kalinin subliniază importanţa de stat a educaţiei fizice, obligativitatea ei pentru întreg tineretul din statul socialist.

Statul nostru democrat popular, aplicînd tezele clasicilor marxism-leninismului, a ridicat educaţia fizică în învăţămînt, la rangul pe care-l merită.

In cadrul orelor de educaţie fizică, ca şi în cadrul activităţii sportive extra-şcolare, elevii îşi întăresc sănătatea, puterea de muncă şi capaci-

---

[1] *Karl Marx:* „Capitalul", vol. I, pag. 460, ed. II P.M.R.

[2] *M. I. Kalinin:* „Despre educaţia comunistă", pag. 106, 107, Edit. P.M.R., 1949.

tatea de învățătură, învață să-și respecte tovarășii, își însușesc acele trăsături minunate care caracterizează pe omul noii societăți.

Cît de depărtate sînt acum acele timpuri, pentru totdeauna apuse, cînd educația fizică din școli ducea o existență anonimă, fiind considerată ca o „dexteritate".

Pedagogia sovietică, cea mai înaintată din lume, a demonstrat strălucit importanța covîrșitoare a educației fizice și sportului în desăvîrșirea instruirii elevilor, în educarea comunistă a maselor de tineri și tinere.

De aceea se impune introducerea unei activități sportive încă din primii ani ai copilăriei — bineînțeles în conformitate cu prevederile științifice — vîrsta școlară reprezentînd perioada cea mai propice pentru a transforma activitatea sportivă într-o deprindere, într-o obișnuință de zi cu zi.

Importanța acestui fapt este demonstrată de o serie de experiențe, bazate pe învățătura marelui fiziolog I. P. Pavlov. Combătînd cu tărie teoria localizării a „savanților" burghezi, care reducea rolul educației fizice la întărirea exclusiv a unor grupe musculare și la cîștigarea unor calități exclusiv fizice, savanții sovietici au dovedit prin numeroase experiențe, în ce măsură exercițiile fizice dezvoltă psihicul și, mai mult decît atît, au dovedit concret, că toate caracterele și calitățile dobîndite prin practicarea exercițiilor fizice de un individ, se transmit ereditar. Se iau de pildă o serie de șobolani și se pun în niște cuști speciale. Pentru a ajunge la hrană, ei sunt nevoiți să parcurgă diferite trasee foarte dificile, care necesită cățărături, mers în echilibru, sărituri, etc. După un timp de adaptare, animalele de experiență ajung la o mare dexteritate în aceste exerciții. Interesant este că generația următoare de animale, pusă în aceleași condiții, reușește să se adapteze într-o perioadă cu mult mai scurtă decît urmașii unor animale martor, care, în acest timp, au trăit în condiții normale. Sigur, aceasta este una din cele mai simple experiențe care s-au făcut în acest domeniu, dar concluzia ei are o mare valoare: cultura fizică, sportul, practicat pe bază de mase, duce la întărirea întregii societăți, iar calitățile cîștigate prin practicarea exercițiilor fizice se transmit din generație în generație.

Este un lucru cunoscut că nu se poate despărți fizicul de psihic, activitatea fizică de cea psihică. I. P. Pavlov a demonstrat strînsa interdependență a tuturor organelor din corpul uman, sub conducerea creierului, a scoarței cerebrale.

Este un fapt constatat că exercițiile fizice ușurează legătura dintre scoarța creierului și organe dînd o serie de calități cunoscute sub numele de îndemînare, agilitate, viteză de reacție, etc. Pe de altă parte, practicarea sporturilor duce la călirea organismului, deci la îmbunătățirea relațiilor dintre organism și mediu.

Toate acestea demonstrează importanța practicării sportului în școli.

Dar, să nu uităm un lucru: sportul este o activitate socială, o activitate care pune oamenii în legătură unii cu alții, în afara orelor de producție sau de învățătură, stabilește anumite relații, le dezvoltă sentimente și calități caracteristice omului de tip nou.

Nenumărate exemple dovedesc că relațiile create între muncitori sau elevi pe terenul de sport, în cadrul colectivului sportiv și mai ales

al secției pe ramură de sport, sînt un factor pozitiv în educația comunistă a maselor, în educarea tinerilor în spiritul patriotismului socialist, al internaționalismului proletar, al dragostei fierbinte față de Uniunea Sovietică, față de oamenii sovietici și în spiritul urii de neîmpăcat față de tot ce e vechi și putred.

Iată numai un exemplu: In cinstea Festivalului nenumărați tineri sportivi, printre care și numeroși elevi, au depus eforturi deosebite pentru a întîmpina marea sărbătoare a tineretului mondial prin noi victorii în sport, prin creșterea gloriei sportive a patriei. Inlăturînd ce era vechi în metodele lor de antrenament, folosind din plin avansatele metode de pregătire sovietice, ei au reușit să stabilească noi și valoroase recorduri ale țării. Un astfel de exemplu îl constituie eleva Iolanda Balaș, dela Timișoara. La 17 ani, ea este campioană a țării la săritura în înălțime, iar în cinstea Festivalului a realizat un valoros record al probei: 1,60 m.

Acesta, ca și multe alte exemple asemănătoare, nu este rezultatul vreunei ambiții personale. Acești tineri — care pe stadioane sînt aplaudați de zeci de mii de spectatori — la locul lor de muncă, în uzină sau în școală, sînt elemente modeste, muncitoare, fruntașe în activitatea profesională. Sînt pildă vie în această privință, numele și activitatea unor sportivi ca aeromodelistul Ionel Georgescu, recordman al țării, care și-a trecut toate examenele sesiunii din ianuarie a. c. cu calificativul „foarte bine", atleta Lia Manoliu, recordmana R.P.R. la aruncarea discului, una din cele mai bune studente ale Institutului electrotehnic, schiorul Niculae Manu din lotul R.P.R., strungar stahanovist, etc. etc.

In colectivele lor acești sportivi de frunte constituie un exemplu și un îndreptar pentru masele largi de membri ai colectivelor sportive. Satisfacția lor este în funcție de succesele colectivelor din care fac parte. In momentul marilor întreceri, sportivii de frunte se gîndesc mai puțin la aplauzele pe care le vor primi decît la mulțumirea tovarășilor lor de muncă și de sport, la patria scumpă căreia îi vor aduce în dar o nouă victorie.

In anii care au trecut dela Hotărîrea Biroului Politic al C.C. al P.M.R. asupra problemei stimulării și dezvoltării continue a culturii fizice și a sportului, din iunie 1949, educația fizică a devenit o problemă privită cu seriozitate de toate cadrele didactice, directorul școlii fiind acela care răspunde de buna desfășurare a muncii și în acest domeniu. In școlile de toate gradele, educația fizică are un caracter organizat, programa școlară prevăzînd un număr mult mai mare de ore decît în trecut. Aceste ore se împart între activitatea sportivă în clasă (adică ora de educație fizică propriu zisă) și orele de colectiv sportiv.

In școala elementară educația fizică reprezintă o parte indisolubilă a procesului pedagogic. Ea intră în sistemul general de instrucție și de educație a elevilor și ca obiect independent al planului școlar, efectuîndu-se pe baza programei școlare de educație fizică.

In conformitate cu aceasta, educația fizică trebuie să formeze la copii calități pozitive în atitudinea lor, să favorizeze o cît mai mare capacitate de asimilare la obiectele de cultură generală și să ducă la organizarea justă a timpului liber, în așa fel, încît acesta să fie folosit într-un mod sănătos și folositor.

Un loc important în educația fizică îl ocupă jocul. Jocurile se organizează în scopul de a educa la copii spiritul de solidaritate tovărășească și de organizare, obișnuința de a lucra în colectiv, dezvoltarea indepen-

denței, a inițiativei, a spiritului de acțiune, abilității, a rezistenței și a altor calități, precum și de a perfecționa deprinderile dobîndite la lecțiile de gimnastică, în scopul dezvoltării fizice și a întăririi sănătății copiilor.

In clasele I și II (vîrsta 7—8 ani), jocurile vor fi apropiate de cele din învățămîntul preșcolar, cu o trecere treptată la jocuri cu reguli mai grele.

La această vîrstă jocurile vor ocupa un loc însemnat în lecțiile de educație fizică. Pentru aceasta se recomandă ca o parte din exercițiile fizice ale copiilor, să fie efectuate sub formă de jocuri. Jocurile, în timpul lecțiilor de educație fizică, ajută la rezolvarea unei serii de probleme educative de cea mai mare importanță.

In clasele I-a și a II-a, se vor face jocuri simple de preferință în grup (fără împărțire în echipele corespunzătoare).

Exemple: bucheţelul, vînătorii, păsările-n cuib, al treilea fuge, bună-ziua, predarea stafetei, etc.

Profesorul de educație fizică sau învățătorul, trebuie să țină seama că la această vîrstă copiii își întipăresc în memorie puternic și viu, tot ceeace văd, observă și aud. De aceea demonstrarea, explicarea vie a jocului cu exemplificarea unor figuri și faze ale jocului, au o mare însemnătate.

Elevii la vîrsta de 9—10 ani (cl. III și IV) au o mare agilitate și dibăcie, în comparație cu grupul elevilor din clasa I-a și II-a.

La această vîrstă, jocurile continuă să ocupe un loc însemnat în educația fizică, devenind mai complicate, cu reguli mai precise, se mărește necesitatea coordonării mișcărilor, a respectării regulilor, se cere mai multă agilitate, viteză.

Pentru cl. a III-a și a IV-a sînt caracteristice jocurile pe echipe. Jocul la această vîrstă dezvoltă copiilor nu numai capacitatea motrică personală, ci le și dă o mare satisfacție în compararea puterii și a capacității lor colective.

Astfel, în fiecare se trezește dorința de a face parte dintr-un grup sau dintr-o echipă, pentru a obține împreună cu tovarășii săi din colectiv victorii asupra „adversarilor".

Acum încep să apară deprinderi mai trainice de viață în colectiv și o adîncire a înțelesului jocului.

Tot acum, încep diferențieri de forță, viteză și rezistență între fete și băieți, încît jocurile se vor diferenția. Jocurile la băieți vor avea un caracter mai dinamic, în care să predomine forța, rezistența, combativitatea. Ex.: lupta cocoșilor, labirintul, podul umblător, crabii și creveții, ștafeta, etc.

Succesul jocurilor depinde în primul rînd de interesul pe care-l arată în pregătirea lui, însuși conducătorul.

Profesorul trebuie să iubească jocul, și să-l prezinte copiilor cu entuziasm, într-o formă vie, interesantă, fără să le înăbușe inițiativa și acordînd atenție și dorințelor lor.

Nu trebuiesc scoase din folosință, jocurile intrate în obicei, cu condiția ca aceste jocuri să corespundă sarcinilor educative.

La baza lecției trebuie să fie pusă alternarea efortului fizic cu odihna și o ridicare treptată a curbei emoționale, astfel încît jocul cel mai interesant să fie pus la urmă.

Jocurile să fie variate ca formă şi conţinut.

Educatorul trebuie să ţină mereu seama, că el nu este chemat să distreze, ci că este un educator, un învăţător şi un organizator viu, sensibil şi care iubeşte copiii.

Jocurile în învăţămîntul elementar (cl. V—VII), sînt împărţite în felul următor:

1. Jocuri simple, dinamice, fără reguli complicate, în partea I a lecţiei, avînd drept scop ridicarea stării emoţionale şi captarea atenţiei elevilor pentru lecţia respectivă.

2. Jocuri de mişcare cu reguli mai complicate, cu caracter aplicativ.

3. Jocuri pregătitoare pentru jocurile sportive (volei, handbal, oină, etc. plasate în partea III a lecţiei).

4. Jocuri sportive pe secţii, în cadrul cercului sportiv (volei, handbal, oină).

La aceste secţii se face pregătirea tehnicii şi tacticii individuale, precum şi joc propriu zis, conform regulamentului, sub formă de concurs pe echipe.

La această vîrstă se folosesc pe scară largă jocurile dinamice, care sînt incluse în lecţiile de gimnastică de bază.

In clasele V—VII, predomină jocurile pentru pregătirea concursurilor sportive. Incepe să se înveţe o parte din tehnica jocurilor de volei, handbal, oină.

Elevii învaţă în timpul lecţiilor elemente care fac parte din aceste jocuri, îşi însuşesc tehnica stăpînirii mingiei, învaţă regulile şi diferite procedee tehnice. Antrenamentul la aceste jocuri se face mai ales înafara orelor de curs, în şedinţele de cerc sportiv.

Elevii sînt cuprinşi în cercul sportiv, în cadrul căruia încep să fie practicate jocurile sportive. In tabere, jocurile atît cele educative, cît şi cele sportive, ocupă un loc important, alături de excursii şi turism.

Principiile generale educative ale jocurilor continuă să fie urmărite şi în învăţămîntul mediu.

Dezvoltarea fizică a elevilor la această vîrstă (14—18 ani) cere o dozare din ce în ce mai mare a efortului fizic, progresiv dela clasă la clasă.

De acum, şcoala începe să capete şi o specializare, aşa că trebuie ţinut seama de acest lucru.

Şcoala trebuie să unească într-un singur tot educaţia intelectuală cu educaţia fizică, cu educaţia morală şi cea estetică.

Elevii claselor VIII—X, pe lîngă perfecţionarea deprinderilor de mers, alergare, sărituri, aruncări, căţărări şi escaladări, de trecere de obstacole, înnot, mers cu schiul, trebuie să capete abilitatea de a şti să le folosească în orice împrejurări.

Educaţia fizică trebuie să dezvolte îndemînarea, rezistenţa, viteza şi forţa elevilor, trebuie să contribuie la educarea hotărîrii, curajului, spiritului de iniţiativă, perseverenţii şi disciplinii tineretului.

Educaţia fizică bine organizată în şcoală, unind elevii într-un colectiv solidar, contribuie la întărirea sentimentului tovărăşesc şi de răspundere pentru onoarea sportivă a şcolii.

O altă problemă importantă este aceea de a insufla elevilor dragostea pentru exerciţiile fizice şi deprinderea de a le practica mereu, în mod sistematic. In felul acesta, şcoala contribuie la întărirea sănătăţii, la ridi-

carea capacității de muncă și la pregătirea fizică pentru apărarea patriei, nu numai a elevilor, care în acest moment se găsesc pe băncile școlii, dar și a întregii populații.

In dezvoltarea fizică multilaterală a băieților și fetelor, jocurile au aceeași importanță ca și gimnastica și alte forme ale desfășurării educației fizice.

Buna desfășurare a unei lecții de educație fizică depinde fără îndoială de pregătirea profesorului. Pentru ca ora de educație fizică să fie o oră așteptată cu nerăbdare de elevi, pentruca numărul acelora care cer „scutire" dela această lecție să devină cît mai mic, profesorul de educație fizică trebuie în primul rînd să dea lecției un caracter vioi, plăcut, distractiv. In cursul orei profesorul trebuie să trezească interesul tinerilor față de sport, lucru care îl va realiza cel mai bine prin exemplul său personal. Profesorul care va demonstra elevilor că el este un bun executant al exercițiilor pe care le predă, care va fi în rînd cu elevii în cursul unui joc sportiv, va fi fără îndoială iubit, iar exemplul său urmat de elevi.

Deși în majoritatea școlilor orele de educație fizică se desfășoară în bune condiții, mai există și azi încă școli unde ora de educație fizică nu se desfășoară metodic, lucru ce duce la scăderea nivelului calitativ al lecției. Astfel, unii profesori de educație fizică nu respectă sau nu întocmesc planul de desfășurare al lecției, folosind în loc de metodele științifice înaintate, metode empirice, arbitrare. Acest lucru se întîmplă în special în școlile în care ora de educație fizică este condusă de un cadru necalificat sau cu o calificare incompletă. Pentru îmbunătățirea acestei stări de fapt, directorii școlilor ca și secțiile de învățămînt ale Sfaturilor Populare, au datoria de a controla frecvența profesorilor de educație fizică la cercurile pedagogice, cercuri care prin schimbul de experiență care-l oferă, contribuie la ridicarea nivelului profesional al celor care sînt însărcinați cu conducerea activității sportive în școlile respective. Un exemplu în această direcție ne oferă cercul pedagogic din Baia Mare.

Pentru ca lecțiile de educație fizică să se desfășoare în bune condiții, profesorii au datoria să organizeze lecțiile conform programei școlare și a planului de învățămînt, pregătindu-se cu grijă și alcătuindu-și plan pentru fiecare lecție; să pregătească la timp materialul sportiv necesar desfășurarea lecției planificate, să controleze curățenia sălii, să asigure prevenirea accidentelor, să numească ajutoare din rîndurile elevilor, care să răspundă și de împărțirea inventarului și de buna păstrare a acestuia; să țină o evidență sistematică asupra materialului parcurs și asupra progresului elevilor.

Acestea sînt îndatoririle de bază ale unui profesor de educație fizică, îndatoriri care duse la bun sfîrșit, vor ridica tot mai mult nivelul orelor de educație fizică. Muncind în felul arătat mai sus, profesoara de educație fizică dela centrul școlar 2—10—13 din București a obținut rezultate deosebit de frumoase, metodele ei de muncă constituind un exemplu demn de urmat. O justă planificare în cadrul orei de educație fizică a realizat și profesorul de educație fizică dela școala medie de 10 ani Nr. 5 din București.

In trecut, activitatea sportivă în școli se rezuma, în cel mai bun caz, la gimnastica de înviorare sau la ora de educație fizică. In felul

acesta însă nu se putea asigura continuitate în activitatea sportivă, nu putea fi vorba de dezvoltarea unor anumite ramuri de sport în şcoală. Acest lucru a devenit posibil numai din anul 1950, prin înfiinţarea colectivelor şcolare sportive. Membrii colectivelor sportive îşi desfăşoară activitatea în cadrul orelor de colectiv sportiv, iar apoi ca activitate în afara şcolii participă în diferite competiţii cu caracter republican, regional, raional sau orăşenesc.

Orele de colectiv sportiv au menirea de a contribui la perfecţionarea şi întărirea deprinderilor motrice însuşite în cursul orelor de educaţie fizică şi pun bazele specializării elevilor într-o ramură sportivă. Intr-un cuvînt, putem afirma că în timp ce ora de educaţie fizică are printre altele menirea să dezvolte gustul tinerilor pentru sport, în cadrul orei de colectiv sportiv, antrenorul, respectiv profesorul de educaţie fizică, acordă o deosebită atenţie muncii de ridicare a măestriei sportive. Astfel se explică faptul că astăzi mişcarea sportivă şcolară a dat ţării noastre o serie de recorduri de juniori, ea fiind în acelaşi timp una din principalele rezerve ale mişcării noastre sportive. Tineri ca Traian Sudrigean, Constantin Creţu, Paul Demeter, Eugen Valsan (atletism), Liviu Puşcaru (baschet), sau Hanelore Kraus (natatie), sunt numai cîţiva tineri care s-au ridicat, din colectivele şcolare în rîndurile sportivilor fruntaşi ai ţării.

Fără îndoială însă că întreaga activitate a colectivelor sportive şcolare, ca de altfel întreaga activitate sportivă din ţara noastră, se bazează pe principiile complexului sportiv G.M.A., baza sistemului de educaţie fizică dela noi din ţară. De aceea una din sarcinile cele mai importante ale profesorilor de educaţie fizică, este pregătirea elevilor în vederea trecerii normelor G.M.A. Şi putem afirma cu tărie că majoritatea profesorilor de educaţie fizică îşi îndeplinesc această sarcină. Cu atît mai evidentă ne apare, de pildă, lipsa de interes a profesorului de educaţie fizică, Daniel Maier, de la şcoala de 10 ani mixtă din Reşiţa, care în decurs de mai bine de 10 luni nu a pregătit nici măcar un singur purtător de insignă. Şi acest lucru surprinde cu atît mai mult, cu cît profesorul în cauză este absolvent al unei şcoli pedagogice de educaţie fizică. Fără îndoială că o parte din vină se resfrînge şi asupra directorului şcolii la care el funcţionează, el fiind acela căruia îi revine răspunderea generală pentru organizarea educaţiei fizice, precum şi organizaţiei U.T.M. care are sarcina de a sprijini buna desfăşurare a acestei activităţi.

In contrast cu exemplul amintit am putea prezenta activitatea rodnică a colectivului sportiv al şcolii medii de 10 ani Nr. 5 din Bucureşti, colectiv care prin munca ce o depune şi-a cîştigat pe drept cuvînt numele de „colectiv fruntaş". Majoritatea elevilor şcolii sînt membri ai colectivului sportiv, ei activînd în următoarele secţii pe ramură de sport: baschet, volei, gimnastică, oină, atletism, şah şi secţie de pregătire fizică generală. In timpul cel mai scurt va lua fiinţă şi o secţie de fotbal. Colectivul sportiv este condus de un sfat. Preşedintele colectivului sportiv este elevul fruntaş la învăţătură M. Cristian, care munceşte cu multă dragoste pentru dezvoltarea activităţii sportive în cadrul şcolii. In acest colectiv planul purtătorilor insignei G.M.A. a fost îndeplinit înainte de termen şi apoi depăşit.

Succesul muncii acestui colectiv sportiv constă — fără îndoială — în buna organizare a muncii. Colectivul profesorilor de educaţie fizică şi direcţia şcolii sprijină din plin munca sfatului colectivului sportiv. Colec-

tivul sportiv a primit și un serios ajutor material. Astfel 30 la sută din suma provenită din taxe școlare a fost alocată activității sportive. Un ajutor deosebit de important acordă activității sportive organizația de bază U.T.M. din cadrul școlii.

Deși în fruntea colectivului sportiv școlar stă un sfat ales din rîndurile elevilor, de procesul de instruire sportivă răspunde profesorul de educație fizică. Experiența ultimilor ani a dovedit cu prisosință că rolul acestuia în reușita muncii colectivului sportiv este covîrșitor. Profesorul de educație fizică coordonează și îndrumă activitatea, el este acela care se îngrijește de asigurarea condițiilor materiale și în același timp veghează ca sfatul colectivului să-și îndeplinească sarcinile încredințate de adunarea generală. Pot fi dați exemplu pentru felul în care și-au dus munca în această direcție profesorul de educație fizică de la școala medie tehnică de poligrafie din București, sau profesorul de la școala pedagogică cu limba de predare romînă din Cluj. De asemenea, rezultate frumoase a obținut profesoara de educație fizică dela școala medie tehnică comercială de fete din Constanța, care deși nu are la îndemînă condiții optime de pregătire sportivă a elevelor, desfășoară o rodnică activitate de colectiv sportiv, echipele școlii participînd cu succes la întrecerile din cadrul campionatelor republicane ale școlilor medii precum și în alte competiții.

Organizarea educației fizice în afară de școală revine desigur tot colectivului sportiv, care-și duce munca tot sub îndrumarea profesorului de educație fizică. Diferitele competiții de masă și campionate, întrecerile din cadrul campionatelor republicane ale școlilor medii (clasele VIII—X și anii I—IV la școlile medii tehnice), crosuri, excursii, etc. sînt tot atîtea forme de activitate sportivă în afară de școală ale elevilor. De o mare importanță pentru creșterea activității sportive în cadrul unei școli sînt întrecerile sportive între clase. Astfel de concursuri au fost organizate la școala pedagogică de băieți, cu limba de predare maghiară din Cluj, la școala medie de băieți din R.-Vîlcea, la școala medie Nikos Beloianis Timișoara, etc.

Vorbind despre organizarea activității sportive extrașcolare trebuie amintit un lucru important, și totuși foarte deseori neglijat. In dorința lor de a ridica prestigiul sportiv al școlii a cărei activitate sportivă o conduc, unii profesori de educație fizică și alături de ei sfaturile colectivelor, organizațiile U.T.M. și directorii școlilor, trec cu vederea unul din criteriile primirii membrilor în colectivul sportiv, criteriu care cuprinde însăși principiul de bază al activității sportive școlare. Astfel, regulamentul de funcționare al colectivului sportiv prevede clar că nu pot fi membri ai colectivului acei elevi care au note slabe la învățătură. De asemenea, nu au dreptul de a participa într-o competiție sportivă în cadrul căreia reprezintă școala, elevii care au obținut calificative slabe la una sau mai multe materii. Deseori, cu prilejul campionatelor republicane ale școlilor medii, s-au putut constata că această prevedere a regulamentului este călcată în picioare tocmai de acei care răspund de buna desfășurare a activității sportive din școală. Prin nerespectarea acestui principiu, activitatea sportivă din școli este lipsită de unul din caracterele sale educative, ea ne mai constituind pentru elevi un stimulent la învățătură. Din contra, în unele cazuri, activitatea sportivă poate deveni în acest fel o frînă în îndeplinirea îndeletnicirii de bază a elevului, *învățătura*. Un exemplu tipic în acest sens ni

l-au oferit, cu prilejul campionatelor şcolare desfăşurate anul trecut, şcoala medie de băieţi nr. 9 din Capitală şi unele şcoli din regiunile Galaţi, Buzău, Ploeşti, etc.

Iată de ce în recrutarea elevilor pentru întreceri sportive trebuie să se ţină seama în primul rînd de situaţia la învăţătură a acestora.

Practica a mai dovedit unele lipsuri şi în concepţia profesorilor de educaţie fizică în ceeace priveşte creşterea cadrelor. Astfel, atunci cînd este vorba de anumite campionate republicane, există tendinţa de a pregăti numai o singură echipă. O echipă către care se îndreaptă mai mult sau mai puţin atenţia tuturor.

Această concepţie, complet greşită, trebuie să dispară din activitatea practică a profesorilor de educaţie fizică. Nu o echipă de gimnastică, volei, handbal sau oină, ci patru, şase sau opt echipe, tot atîtea cîte clase sînt, trebuesc înfiinţate şi apoi selecţionată cea mai bună dintre ele. Aşa şi numai aşa va creşte nivelul tehnic al sportivilor noştri!

„Tineretul nostru trebuie învăţat să cunoască şi să iubească minunatele frumuseţi şi bogăţii ale ţării noastre" a spus tov. Gh. Gheorghiu-Dej în cuvîntarea rostită la Congresul Învăţătorilor. Excursiile, turismul constituie fără îndoială mijloace minunate de cunoaştere a frumuseţilor patriei, de dezvoltare a sentimentelor patriotice în rîndurile tineretului.

Dar această formă a activităţii sportive de masă a fost pînă acum neglijată în şcoală; colectivele sportive şcolare trebuie să prevadă în viitoarele planuri de muncă excursii cu caracter ştiinţific, în centre industriale şi regiuni unde există monumente istorice.

Un exemplu în ceeace priveşte preocuparea faţă de activitatea turistică ni-l oferă colectivul sportiv al şcolii medii de băieţi „Ion Luca Caragiale" din Bucureşti, unul din puţinele colective unde s-au pus bazele secţiei de turism şi excursii. Această secţie îşi duce activitatea cu ajutorul secţiei respective din cadrul colectivului sportiv „Locomotiva Griviţa Roşie", care o tutelează. In acest fel secţia de turism şi excursii a şcolii, beneficiază de drepturile de care se bucură colectivele sportive sindicale (trenuri speciale organizate de C.C.S., de bazele turistice ale C.C.S. etc.).

Pentru ca educaţia fizică de mase să fie pătrunsă de conţinutul ideologic al marxim-leninismului, este necesar să existe o strînsă legătură între activitatea de educaţie fizică a elevilor şi construirea socialismului în patria noastră. Conştiinţa fiecărui elev trebuie să fie pătrunsă de faptul că, în ţara noastră, dezvoltarea culturii fizice face parte din mijloacele de construire a socialismului, întrucît educaţia fizică disciplinează elevii, le stimulează iniţiativa, îi obişnuieşte cu acţiuni comune. Elevii patriei noastre sînt conştienţi că pentru a fi cu adevărat cetăţeni folositori, pentru a lua parte cu succes la construirea socialismului, nu este nevoie numai de o sănătate bună şi de un trup vînjos, ci sunt absolut necesare cunoştinţe, cît mai multe cunoştinţe, orizonturi largi, că în lupta pe care o duce poporul nostru pentru făurirea unei vieţi mai bune, tineretul studios trebuie să cucerească înainte de toate măreaţa cetate a ştiinţei.

El va reuşi să facă aceasta îmbinînd educaţia fizică cu studiul.

IAK BERARIU şi ELENA NICOLAESCU

Educarea disciplinii conştiente la elevii claselor I—IV[1]

Şcoala sovietică e chemată să educe oameni activi, conştienţi, cu o cultură multilateral dezvoltată, patrioţi sovietici înflăcăraţi, devotaţi Patriei Socialiste, cauzei partidului lui Lenin şi Stalin.

Şcoala noastră înfăptuieşte cu succes sarcina educării viitorilor constructori ai comunismului, cultivînd la elevi trăsăturile şi calităţile morale ale omului nou. Oamenii crescuţi în şcoala sovietică au dat dovadă de un eroism şi un patriotism ne mai văzut în istorie; în timpul Marelui Război pentru Apărarea Patriei ei şi-au apărat cu dîrzenie patria iar acum luptă cu un uriaş entuziasm pentru realizarea măreţului plan de construire a societăţii comuniste.

Dintre calităţile morale ce caracterizează luptătorul şi constructorul comunist, o mare însemnătate are disciplina conştientă. De aceea educarea elevilor în spiritul disciplinei conştiente este una dintre cele mai importante sarcini ale şcolii.

Disciplina conştientă se educă la elevi prin întregul conţinut al muncii în şcoală; ea este „...rezultatul întregii munci de educare a elevilor, muncă dusă de şcoală în colaborare cu părinţii, organizaţiile de comsomol şi de pionieri şi întreaga opinie publică sovietică" (Din ordinul Nr. 1092 al Ministrului Învăţămîntului Public al R.S.F.S.R. din 12 decembrie 1951 „Despre întărirea disciplinii în şcoală").

Dar în acelaşi timp e necesar ca pedagogul să fie conştient de faptul că disciplina este premiza obligatorie, condiţia absolut necesară pentru asigurarea unui înalt nivel al învăţămîntului, pentru respectarea regimului şcolii şi păstrarea ordinei în şcoală.

In munca mea pentru educarea elevilor în spiritul disciplinii conştiente, m-am călăuzit de cerinţele pedagogiei sovietice amintite mai sus.

In articolul de faţă voi expune experienţa dobîndită ani de-a rîndul în munca de educare a disciplinii la şcolarii mici.

Educarea disciplinii conştiente trebuie să înceapă la elevii clasei I-a, din primele zile de învăţătură. In clasa I-a vin elevi cu diferite deprinderi şi obiceiuri; de aceea ei se comportă în mod diferit. In perioada de început

[1] Traducere din culegerea „Din experienţa muncii instructiv-educative" (în l. rusă) Moscova 1952.

a cursurilor, în comportarea multora dintre elevii clasei I-a, se observă lipsa de organizare şi mişcarea inutilă dela un loc la altul — caracteristice acestor elevi. Se plîng cu uşurinţă unul împotriva altuia; fiecare observă tot ce face tovarăşul său, dar nu-şi supraveghează atitudinea sa. In timpul lecţiei, ei vorbesc tare unul celuilalt, îl întreabă pe învăţător tot ce-i interesează. De multe ori ei se interesează de lucruri care n-au nici o legătură cu şcoala. In plină desfăşurare a lecţiei, deodată Jura L. îi spune tare lui Kolia B.: „Kolia, noi o să mergem acasă împreună". In a treia zi de şcoală Valia K. îşi scoate o bucată de pîine în timpul orei de desen şi începe să mănînce, apoi se ridică şi se îndreaptă spre uşă. Eu o întreb: „Unde ai plecat, Valia?" Şi Valia răspunde: „Eu am terminat de desenat".

Odată, la sfîrşitul perioadei premergătoare abecedarului, la lecţia desfăşurată pe baza tabloului „Jocul copiilor", Vasia K. întreabă pe neaşteptate: „Zinaida Ivanovna, pisicile cad în fîntînă sau sar peste ea?" S-ar părea că copilul gîndeşte nejust, că o asemenea întrebare este legată de sigur, de o altă temă. Se vede, însă, că cu puţin timp înainte, în fîntîna din apropierea casei unde locuieşte Vasia a căzut o pisică. Vasia s-a gîndit tot timpul la asta, dar n-a reuşit să găsească rezolvarea justă a problemei şi de aceea s-a hotărît să se adreseze învăţătoarei. Pentru a satisface pe elev, trebuie să răspundem la întrebarea lui şi în acelaşi timp — prin procedee pedagogice — să-l convingem pe copil că, întrebările care n-au nici o legătură cu lecţia, împiedică munca clasei.

Printre elevii din clasa I-a se află şi din aceia care tac tot timpul. Ei nu întreabă nimic, răspund cu multă zgîrcenie la întrebări. Kolea N. tăcea tot timpul în perioada premergătoare abecedarului; se vede că părinţii l-au speriat pe Kolea cu şcoala şi cu învăţătorul. Acest lucru a devenit limpede atunci cînd, vizitînd pe părinţi, tatăl lui Kolea mi-a spus: „E bine că el se teme de dumneavoastră". Timp de două săptămîni Kolea a fost închis şi tăcut, dar odată, cînd am rămas împreună cu el să citim după lecţie, mi-a spus că n-o să mai aibă teamă de mine, fiindcă eu nu sunt aşa de „rea cum a spus tata".

Prima sarcină a învăţătorului este ca încă din primele zile de şcoală să înceapă să studieze pe copil, să studieze particularităţile lui individuale, să pătrundă în lumea lui interioară, să nu-l îndepărteze de el, de şcoală, să cultive la copil dragostea faţă de şcoală, să cunoască condiţiile copilului acasă şi prin aceasta, şi pe copil.

In educarea disciplinii conştiente o importanţă de prim ordin o are organizarea justă a regimului în şcoală şi acasă. Elevul trebuie să-şi cunoască regimul său de muncă şi să-l respecte cu stricteţe.

Incă din primele zile ale venirii copilului la şcoală eu l-am familiarizat cu noile reguli ale vieţii şcolare. In discuţia cu elevul atrag atenţia asupra faptului că el trebuie să înţeleagă că nu mai e un preşcolar, care are mult timp liber, că este şcolar şi că timpul său trebuie folosit în mod organizat. Le spun elevilor că trebuie să se scoale la ora şapte dimineaţa, iar la opt să plece la şcoală (aceasta depinde şi de ora la care încep lecţiile în şcoală). La orele 13—14 (cînd se sfîrşesc lecţiile) elevii merg acasă, fără a întîrzia pe la tovarăşii lor. După masă ei se pot plimba în aer liber, se pot juca, şi după aceea, acasă, îşi pregătesc lecţiile pentru a doua zi, timp de o oră şi jumătate sau două ore (în funcţie de clasa respectivă).

Regimul de muncă îl comunic nu numai elevului ci şi părinţilor. E mult mai uşor să organizezi regimul de muncă al elevului în şcoală decît acasă. Pentru organizarea regimului de muncă acasă, eu ţin un foarte strîns contact cu părinţii elevilor.

In cursul primului pătrar merg acasă la toţi părinţii şi le vorbesc despre regimul de muncă al elevilor în şcoală şi acasă. Dacă un elev nu respectă regimul de muncă acasă, atrag atenţia întregului colectiv de elevi asupra acestui fapt.

Odată eleva Valia S. din clasa I-a a făcut greşeli în pregătirea temei la scris pentru acasă. Din discuţie a reieşit că Valia a scris tema seara. In aceeaşi zi am mers acasă la părinţii Valiei şi m-am înţeles cu ei ca pe viitor Valia să-şi scrie temele numai în timpul zilei. Am arătat apoi elevilor o lucrare bună, scrisă de Valia ziua, şi o lucrare slabă, scrisă seara. Copiii au înţeles că seara se scriu prost temele, nu se văd pătrăţelele şi liniile.

Aflînd că unii elevi nu respectă regimul de muncă în afara şcolii, am discutat cu ei, iar cîteodată am discutat cu unul singur, dacă acest lucru nu era instructiv pentru clasa întreagă şi dacă ştiam că în prezenţa întregii clase discuţia aceasta va da, dimpotrivă, rezultate negative. Discuţiile individuale cu elevii care nu respectă regimul de muncă, discuţii bine organizate de învăţător, dau rezultate pozitive.

„Regulile pentru elevi" cer să educăm la elevi răspunderea personală pentru îndeplinirea acestor reguli. Să cultivăm la elevi deprinderile care trebuie să devină obiceiuri. Pentru înrădăcinarea „Regulilor" în viaţa elevilor eu lucrez într-un anumit fel cu clasele I—II-a şi în altul cu clasele III—IV. Deoarece într-un fel încalcă disciplina elevii claselor I—II-a şi în altfel cei din clasele III—IV-a. Elevii din clasele I—II-a pot să tulbure liniştea prin discuţii, să bată din picioare, uneori să se insulte unul pe celălalt, dar ei sînt simpli, sinceri şi foarte rar sînt impertinenţi faţă de învăţător. Unii elevi din clasele III—IV-a pot fi nesinceri; uneori ei se poartă necuviincios faţă de cei mai mari şi nu ştiu cum să răspundă atunci cînd alţii se poartă cuviincios cu ei. De aceea învăţătorul trebuie să întrebuinţeze faţă de elevi un ton hotărît dar calm, să procedeze astfel încît elevul fără să fie jignit, să-şi îndeplinească sarcinile.

In ce priveşte comportarea elevilor, învăţătorul trebuie să pretindă ca ea să corespundă „Regulilor pentru elevi".

Eu încep să explic elevilor din cl. I-a „Regulile pentru elevi" pornind dela o discuţie în care îi familiarizez pe scurt cu regulile comportării în şcoală, în clasă. Apoi le fac cunoscute — în mod treptat — „Regulile pentru elevi", grupînd aceste „Reguli" pe teme: „Cum trebuie să se comporte elevul în timpul lecţiei", „Comportarea în timpul recreaţiei", „Comportarea pe stradă", „Politeţea", etc. Desfăşor aceste convorbiri, folosind material din beletristică, ziare, sau spunînd eu însumi elevilor povestiri. In cursul primelor două pătrare, la clasa I-a, urmăresc permanent felul cum se îmbracă elevii. La început le arăt cum trebuie să vină la şcoală, dau exemple de copii care se îmbracă curat şi de cei care se îmbracă neîngrijit. Cu elevii care se îmbracă neîngrijit stau de vorbă în mod separat, pentrucă dacă am sta de vorbă cu aceşti elevi în faţa tuturor elevilor, ceilalţi elevi ar putea rîde, iar elevul care nu s-a apropiat încă serios de şcoală, ar putea fi îndepărtat de ea. Dacă discuţia nu ajută la nimic, atunci folosesc alt procedeu. De exemplu,

câţiva elevi continuau să vină la şcoală cu urechile murdare, cu toate că eu discutasem nu odată cu ei în privinţa aceasta. Am căutat şi am citit elevilor o povestire despre un copil care nu-şi spăla urechile şi care aproape că nu auzea deloc fiindcă de murdărie urechile lui se acoperiseră cu bubuşoare. Toţi copiii au început să-şi spele urechile. Odată, la o lecţie de scris am observat că Mişa îşi şterge pe furiş lacrimile. Il întreb: „Mişa, de ce plîngi?" Copilul mi-a spus printre lacrimi: „Mi-e frică". Pe semne, Mişa venise la şcoală cu urechile murdare şi se temea să nu i se întîmple şi lui „nenorocirea" întîmplată copilului din povestirea auzită de la mine. L-am liniştit spunîndu-i : „Cum ajungi acasă, imediat să-ţi speli urechile".

In pătrarul III îmi iau ca ajutoare doi elevi din echipa sanitară a clasei. In cl. I—II-a, elevii găsindu-se la lecţii sub controlul „sanitarilor" se îngrijesc de igiena personală, iar acei care nu fac acest lucru sunt criticaţi la adunarea clasei — ceeace îi ajută mult.

In cl. I—II-a, la lecţii, eu ţin un minut de gimnastică. La comandă, copiii se ridică în picioare şi se aşează de cîteva ori, apoi fac cîteva exerciţii pentru a nu se simţi obosiţi de şederea îndelungată în bănci.

Cazurile de întîrziere sînt foarte rare la elevii claselor mele. Eu însumi caut să fiu exemplu de punctualitate. Chiar la cl. I-a caut să fac pe elevi să înţeleagă că fiecare elev care intră cu întîrziere la lecţie ne împiedică în muncă ; duc o luptă hotărîtă împotriva intrării la lecţie cu întîrziere. Iată, spre exemplu, cum procedez cu un elev care a întîrziat : „Uite, Kolea, întrerup munca, îţi dau voie să intri în clasă, te aşezi, te pregăteşti, dar noi toţi te aşteptăm pe tine". Au trecut cîteva zile şi Kolea K. a întîrziat din nou la intrarea în clasă după recreaţie. El intră în clasă şi întreabă: „Se poate?" Eu tac şi-mi continui munca, mergînd printre elevi şi verificînd temele pentru acasă. Kolea stă la uşă, îmi pare rău de el, dar nu-i dau voie să intre decît după ce am terminat de verificat temele. Ii spun: „Noi toţi am avut treabă, aşează-te mai repede; dacă ai să întîrzii din nou, atunci ai să stai lîngă uşă pînă la recreaţia următoare, cînd voi termina lecţia". Kolea n-a mai întîrziat.

Chiar în cl. I-a îi învăţ pe elevi să nu iasă din clasă în timpul lecţiei fără motiv foarte serios. In primele zile de şcoală le explic elevilor de ce e necesară lecţia şi recreaţia după lecţii. Elevii înţeleg uşor această cerinţă şi îşi văd de treburile lor mărunte în recreaţie. Mă străduiesc să desfăşoar lecţia în exact 45 minute pentru a nu reţine elevii după ce a sunat de ieşire.

Din primele zile caut să-i deprind pe elevi cu curăţenia în clasă. Fiecare elev se preocupă de curăţenia locului său. Le explic că în primul rînd în clasă e mai plăcut să stai atunci cînd e curăţenie; în al doilea rînd, trebuie să respectăm munca lucrătoarei tehnice care face curăţenie în sala de clasă. Le spun elevilor că clasa noastră, e lăudată de toţi pentru curăţenia şi ordinea ei. Copiilor le place foarte mult acest lucru şi ei se supraveghează unul pe altul cu multă scrupulozitate, pentru ca nici unul să nu facă murdărie sau dezordine; în afară de aceasta elevul de serviciu se îngrijeşte el însuşi de ordinea în clasă. Elevul de serviciu pe clasă se numeşte după 10 zile dela începerea cursurilor, cînd copiii s-au obişnuit oarecum cu şcoala.

Inaintea fiecărei lecţii copiii trebuie să pregătească tot ce e necesar pentru lecţie. Odată pe săptămînă controlez manualele. Cer elevilor ca în

fiecare carte să existe panglicuța cărții cu care ei însemnă unde au ajuns cu cititul. Le atrag atenția că dacă vreunul dintre ei aduce la școală lucruri de care n-avem nevoie, eu voi lua acele lucruri și nu le voi mai restitui. Dacă și după indicațiile mele cineva aduce vreun astfel de lucru, atunci eu iau acel lucru și nu-l mai dau înapoi; după aceasta nimeni nu mai aduce în clasă lucruri de prisos.

Trebuie să cultivăm cu sîrguință și cu îndîrjire la elevi deprinderile bunei-cuviințe. Eleva Valia S. din cl. I intrînd în clasă nu spunea „Bună ziua!" De fiecare dată o întorceam, spunîndu-i că a uitat să facă ceva; așa am obișnuit-o pe Valia cu buna-cuviință. Cînd Vania P. a jignit pe femeia de serviciu, l-am pus să-i ceară scuze.

In cultivarea deprinderilor bunei-cuviințe la elevi, mă folosesc de unele povestiri pregătite de mine. De exemplu, povestesc despre un copil care era foarte necuviincios față de tovarășii săi, față de învățător. Colegii săi au încetat să se mai joace cu el, iar învățătorul n-a mai vrut să vorbească cu el. In sfîrșit, copilul a început să se plictisească și să se întristeze din cauza singurătății. El s-a hotărît să-și ceară scuze. Toți l-au scuzat și l-au primit în familia lor tovărășească. De atunci copilul s-a schimbat. Auzind povestirea, elevii au început să spună că acest copil se aseamănă cu Vania D. Eu mi-am exprimat părerea că Vania nu e un copil rău. Faptul că am fost de partea lui Vania și i-am ridicat autoritatea lui în ochii colegilor, a influențat pe copil și el și-a îmbunătățit comportarea.

Cultivînd la elevi deprinderile bunei-cuviințe eu însămi le dau exemple în această privință. Astfel, dacă trec pe lîngă o bancă și ating o carte, îmi cer imediat scuze, sau dacă scap din mînă tocul, creta și elevul mi le ridică, eu îi mulțumesc cu glas tare. La început aceasta provoacă surîsul pe fețele elevilor, mai ales la elevii dela sate, dar în curînd ei se obișnuiesc și treptat devin cuviincioși.

Valia K. din cl. I, restituind penița Valeriei B. îi spune: „Mulțumesc!", iar Valeria răspunde: „N-ai pentru ce!" Imediat după aceea eu atrag atenția elevilor asupra acestui lucru, spunînd:

„Ce plăcut e să asculți convorbirea dintre doi elevi politicoși". Ceilalți se străduiesc și ei să fie la fel pentru a primi aprobarea din partea mea.

„Să asculți de părinți, să-i ajuți pe aceștia, să ai grijă de frații și surorile mai mici" — iată punctul 17 din „Regulile pentru școlari". Acest punct este dintre cele mai grele de îndeplinit, fiindcă el se referă la acțiunile elevului în afara școlii. Vizitînd pe elev acasă, mă interesez întotdeauna cum se comportă. Strîngînd material, eu îmi pregătesc discuțiile cu elevii. Iată un exemplu. Vizitînd pe elevul Kolea B., am aflat că el nu ascultă de mama lui care e și bolnavă. Dacă mama îl trimite undeva, el îi răspunde: „Mergi singură!" Kolea nu știa că eu aflasem aceasta. Am povestit copiilor în clasă despre un elev a cărui mamă era bolnavă. Copilul nu asculta de mama lui, ea se supăra deseori și a murit din cauza unei boli de inimă. Copilul a plîns amarnic. Eu am conchis: „vedeți copii, voi trebuie să ascultați pe mama, mai ales acei dintre voi a căror mamă este bolnavă, așa cum e Kolea B.; dar Kolea este un copil bun și el ascultă, probabil, de mama lui". După cîtva timp am aflat că copilul s-a schimbat cu desăvîrșire. Mama lui Kolea credea că eu l-am dojenit aspru pe copil și că el se teme de mine, dar

cînd i-am spus cum am procedat, ea a făcut observatia următoare: „Ce simplu! Şi totuşi nu toţi se gîndesc la asta!"

La clasele III—IV-a eu desfăşor convorbiri mai serioase în legătură cu iubirea faţă de părinţi. Le citesc anumite pasaje din biografia lui Oleg Koşevoi, Zoia Kosmodemianskaia, le povestesc despre felul cum s-au comportat faţă de părinţii lor V. I. Lenin şi I. V. Stalin. In clasă dau exemple de atitudine justă şi nejustă faţă de părinţi din partea unor elevi.

Sarcina şcolii este să educe la elevi spiritul de colectiv, prietenia, ajutorul tovărăşesc, să-i unească într-un colectiv închegat, capabil de muncă. Venind la şcoală, copiii prezintă adesea trăsături de individualism. Ei se plîng unul împotriva altuia, în recreaţie poartă cu ei ghiozdanele, etc. La început discut cu copiii, le spun că acum ei aparţin unei familii mari şi această familie e clasa I-a. Dacă un copil din clasa noastră face o faptă rea se va spune că această faptă rea a făcut-o clasa I-a şi ruşinea va fi a noastră, a tuturor.

Le explic copiilor că noi avem o cauză comună — aceea de a învăţa bine. Copiii se obişnuiesc treptat unul cu altul, încep să se împrietenească, îşi împrumută creioane şi alte obiecte. Astfel ajung să realizez lucrul cel mai important în munca noastră — prietenia dintre copii şi respectul faţă de mine din partea copiilor, care se străduiesc să facă necondiţionat ceea ce eu socotesc că e necesar să fie făcut.

La clasele a III-a şi a IV-a desfăşor discuţii mai serioase despre prietenia oamenilor sovietici, despre prietenia dintre Lenin şi Stalin, mă folosesc de tabloul care înfăţişează pe V. I. Lenin şi I. V. Stalin stînd alături, precum şi de alte ilustraţii şi exemple.

Nu trebuie să credem că discuţiile determină numai ele comportarea bună a elevilor. Incălcările disciplinii sunt înlăturate în urma unei munci educative sistematice. Invăţătorul influenţează în mod nemijlocit asupra elevilor prin exemplul personal şi prin colectivul clasei aplicînd, de sigur, diferite procedee educative. Elevul Mitea S. din clasa a IV-a a lovit o elevă din clasa a II-a. După discuţia cu Mitea — în prezenţa elevilor — asupra acestui fapt, i-am spus că nu-l mai socotesc elev al meu. Mitea n-a intrat în clasă, iar în ziua următoare a intrat şi s-a aşezat, aşteptînd ca eu să-i spun să iasă. Două zile m-am prefăcut că nu-l observ, deşi n-am încetat să văd cum se comportă. La sfîrşitul celei de a doua zi, după recreaţie, elevii mi-au comunicat că Mitea plînge, iar eu le-am răspuns: „Nu-mi pare rău de el". Intr-o zi liberă m-am dus acasă la Mitea. După o convorbire îndelungată Mitea şi-a dat cuvîntul că nu se va mai bate cu nimeni şi, vesel şi mulţumit că relaţiile noastre s-au reluat, m-a condus pînă departe de casă. De atunci nu s-au mai observat abateri dela disciplină din partea lui. Este vorba aici de un risc pedagogic, dar un risc calculat şi justificat.

In clasa a IV-a a intervenit o noutate. Valia K. era eleva cea mai nedisciplinată. La începutul anului şcolar Valia se purta necuviincios cu colegele şi chiar se bătea cu ele. După fiecare recreaţie îmi veneau plîngeri împotriva ei chiar din partea elevilor altor clase. Am început s-o examinez mai atent şi am înţeles că măsurile aspre nu dau rezultate cu ea. In unele cazuri am început s-o sprijin pe Valia, arătînd că celălalt elev cu care ea se lua la ceartă n-avea nici el dreptate — şi adăugam: „după părerea mea, Valia va fi atît de cuminte încît nu se

va mai amesteca în asemenea treburi neplăcute". Folosindu-mă de faptul că Valiei îi plăcea să mă asculte vorbind, mai ales la lecţiile de istorie, am menţionat de cîteva ori atenţia cu care asculta ea lecţiile. Astfel, pe nesimţite am ridicat autoritatea fetiţei în faţa colegelor ei. Ea a început să se joace cu colegele, a devenit o elevă disciplinată şi n-am mai auzit plîngeri împotriva ei.

O elevă din clasa a III-a se purta urît cu o colegă a sa care avea un defect fizic. Eleva jignită plîngea în linişte, dar mie nu-mi spunea nimic. Am aflat acest lucru din întîmplare. In altă zi, la sfîrşitul cursurilor, am rugat pe elevi să mai rămînă puţin în clasă, spunîndu-le că ieri am citit o povestire interesantă şi că vreau să le-o spun şi lor. Era vorba despre povestirea „Prietenia" de Kovalenko. Cînd am plecat acasă, lîngă şcoală mă aştepta fetiţa din clasa a III-a care jignise pe colega sa. Ea plîngea şi mi-a spus: „Voi fi şi eu ca Evelina; i-am făcut cadou Katiei o panglică şi mă voi împrieteni cu ea. De atunci cele două fetiţe au devenit prietene şi nimeni din clasă n-a mai supărat-o pe Katia.

Lucrînd cu clasa I-a mă străduiesc să-i învăţ pe elevi să nu se plîngă unul împotriva altuia. Dar dacă plîngerile acestea continuă caut să mă descurc cu atenţie; dacă un elev mai puternic supără pe unul mai slab, de obicei iau partea celui mai slab. Dar dacă cel slab supără pe cel „tare", atunci adesea se întîmplă să pedepsesc pe amîndoi elevii, potrivit, firește, cu vina pe care o are fiecare.

In cazul unei plîngeri împotriva unui elev care strică ordinea în clasă, în şcoală, etc. nu stau la gînduri în faţa pedepsei celei mai severe, considerînd că e inadmisibilă cea mai mică îngăduinţă în privinţa aceasta.

Nu le trec cu vederea nici cazurile de încălcare a disciplinei de către elevii altor clase. Discutînd cu elevii mei despre astfel de cazuri, le spun: „Eu sunt convinsă că în clasa noastră nimeni nu va face asemenea lucruri".

Un colectiv prietenos, unit, influenţează în mod pozitiv pe un elev nedisciplinat. La început elevii nedisciplinaţi resping influenţa colectivului asupra lor, dar fiind sub influenţa unei clase cu o bună disciplină, devin ei înşişi în mod treptat, disciplinaţi.

Iată un exemplu: elevul Mitia M. dintr-o clasă paralelă a IV-a, a fost mutat în clasa mea. La început Mitia a încercat să încalce disciplina, dar negăsind sprijin din partea colectivului unit al copiilor, a devenit, în mod treptat, un elev disciplinat. Cînd directorul şcolii i-a propus lui Mitia să se întoarcă în clasa sa, acesta a refuzat categoric. El a motivat spunînd că în această clasă nimeni nu-l supără, iar dacă o să i se întîmple ceva, vinovat va fi el. Mitia a spus: „In clasa aceasta am început să învăţ mai bine şi, în general, aici e mai interesant". Aşa s-a exprimat forţa colectivului, factor important în formarea disciplinii.

Aud de multe ori replici din partea unor elevi cu privire la un elev învinuit de ceva: „Iată, din cauza lui, toţi vor vorbi de rău despre clasa noastră!" Aşa se comportă un colectiv închegat.

Cînd toţi elevii ţin la onoarea clasei şi autoritatea învăţătorului se află la înălţimea cuvenită, lucrul cel mai important a fost obţinut.

In clasa a III-a elevii intră în rîndurile pionierilor. Felicitînd elevii, eu le amintesc totodată că acum ei sînt exemplu pentru copiii

nepionieri. Acum e de două ori mai ruşinos să nu înveţi bine şi să nu te comporţi bine.

Iau parte adesea la adunările pioniereşti, la discutarea problemelor în legătură cu elevii nedisciplinaţi şi cu elevii rămaşi în urmă la învăţătură. Disciplina clasei se întăreşte prin munca în colaborare a învăţătorului şi instructorului de pionieri. Vanea B. încalcă uneori disciplina clasei, dar, intrînd în rîndul pionierilor, a început să se comporte bine şi să influenţeze în mod pozitiv pe ceilalţi elevi. Călăuzindu-mă de rezoluţia celei de a 7-a plenare a C.C. al Comsomolului, eu mă sprijin în muncă pe detaşamentul de pionieri ca pe ajutorul cel mai apropiat în educarea unui colectiv disciplinat de elevi.

Începînd chiar cu clasa I eu deprind pe elevi să ducă o muncă obştească după puterile lor: serviciul pe clasă, munca sanitară, munca pe terenul experimental. Elevii claselor III—IV-a îndeplinesc o muncă mai complexă în grădina şcolii, îndeplinesc unele munci agricole pe parcela experimentală, iau parte la muncile pe cîmp.

Munca de folos obştesc este deosebit de utilă pentru elevii insuficient de disciplinaţi. Am început să amenajăm grădiniţa din jurul şcolii. Pentru aceasta trebuia să aibă loc adunarea elevilor clasei a IV-a. O fetiţă ne-a înştiinţat că Kolea C. a spus că doreşte să planteze pomi. Eu mi-am exprimat speranţa că elevii se vor achita bine de această muncă, mai ales Kolea B. care a plantat pomi cu pădurarul. Kolea a luat observaţia mea drept o aprobare şi a plantat mai mult ca toţi. El a săpat gropi, a cărat apă, a udat puieţii.

Elevul Lenia C. era foarte atent la lecţii, se comporta frumos în afara şcolii, dar era de ajuns să-i încredinţezi o sarcină obştească, spre exemplu să meargă la o adunare, că el găsea tot felul de motive ca să scape de munca aceasta, fiindcă acasă el nu fusese atras spre muncă. După ce comportarea lui Lenia a fost discutată în adunarea clasei, el a început să ducă şi muncă obştească.

In clasele I—II-a eu le citesc elevilor, în timpul liber, basme, povestiri din cărţi sau pregătite de mine: „Despre un copil murdar", „Despre un bătăuş" etc. Tot atunci învăţăm versuri pentru participarea la programul matineelor literare.

Eu familiarizez pe copii cu ziarul „Pionerskaia Pravda" încă dela sfîrşitul primului pătrar, citindu-le materiale accesibile lor. La clasele III—IV-a munca în afara clasei devine mai complexă. Citesc elevilor cărţi; copiii citesc ei înşişi. După pregătirea corespunzătoare, se organizează conferinţe cu cititorii, în care se duc discuţii asupra unor cărţi ca: „Poveste despre Zoia şi Şura", „Cea de a patra înălţime", „Pavlik Morozov", „Viforul". După exemplul comportării eroilor acestor cărţi, îi învăţ pe copii să fie disciplinaţi, să-şi facă datoria.

In educarea disciplinii conştiente la elevi e necesar să fie folosite — pe o scară largă — exemplele vii pe care le constituie faptele bune ale unor elevi, munca fruntaşilor din industrie, din agricultură, precum şi faptele eroice săvîrşite de oamenii sovietici — pe front şi în spatele frontului — în anii Marelui Război pentru Apărarea Patriei.

Vizionarea unor filme ca „Tînăra Gardă", „Alexandru Matrosov", „Bătălia Stalingradului" ş. a. e urmată de discuţii asupra filmelor acestora, fapt ce are o mare importanţă educativă. Elevii noştri privesc pe eroii filmelor ca pe nişte modele demne de imitat.

Iată un exemplu de convorbire cu elevii, după vizionarea filmului „Alexandru Matrosov" (Clasa IV-a).

Repet pe scurt subiectul filmului. Intreb pe elevi: „Cine şi ce n-a înţeles din film?" Elevii pun întrebări la care nu răspund eu, ci propun celorlalţi elevi să vorbească. Dacă nu există doritori să răspundă sau dacă întrebările au fost puse insuficient de lămurit, iau eu cuvîntul. Incep discuţiile în legătură cu ceea ce le-a plăcut elevilor sau cu ceea ce le-a atras atenţia în film.

I elev. Eu aş fi ucis dintr-odată pe acela, mare, care nu vroia să se supună hotărîrii lui Matrosov.

al II-lea elev. Mi-a plăcut foarte mult că Alexandru Matrosov a fost numit comandant militar.

a III-a elevă. Ce nenorocire că fasciştii au ars satul! Ce bine că fasciştii au fost puşi să refacă tot ce au distrus. Eu am văzut cîţi fascişti au lucrat în sat.

a IV-a elevă. Mi-a părut rău că l-au omorît pe Matrosov. Ce bine ar fi dacă el ar fi rămas în viaţă; el ar fi văzut cum se construiesc satele, cum nu se mai aud de nicăieri împuşcături, cum în magazine se vînd mărfuri şi oamenii trăiesc bine.

In ultima parte a convorbirii am subliniat în mod deosebit eroismul oamenilor sovietici şi le-am vorbit despre politica paşnică a ţării noastre.

Caut ca întotdeauna să întăresc influenţa ideologică a filmelor asupra comportării elevilor. Odată un elev a lovit pe stradă pe un alt elev. In ziua următoare elevul mi s-a plîns împotriva celui care îl lovise. După cursuri, am rămas cu aceşti elevi, am discutat cu ei, le-am dat ca exemplu scena discuţiei dintre Oleg Koşevoi şi ordonanţa generalului german. Oamenii noştri sovietici nu fac astfel, ci se ajută unul pe celălalt. Le-am amintit cum locuitorii din Krasnodon au dus la ei pe răniţii din lagărul prizonierilor de război. Elevii au fost de acord cu mine şi mi-au spus că ei au fost tovarăşi buni şi că vor fi din nou tovarăşi buni.

In educarea disciplinei conştiente la elevi e necesar, în primul rînd, să folosim metoda convingerii, lămuririi, aplicînd totodată măsuri de încurajare şi sancţiuni. Elevul trebuie lămurit asupra faptului că sancţionarea lui pentru o faptă rea săvîrşită de el, este justificată. Stimulînd cu pricepere pe elevi, se pot obţine rezultate bune în muncă. Eu dau întotdeauna şi exemplul elevilor care sînt atenţi la lecţie, urmăresc răspunsurile tovarăşilor lor şi le completez răspunsurile. Uneori învăţătorul, mulţumit de răspunsul elevului, zîmbeşte sau spune: „Bravo, aşa este!"

Este absolut necesar să spunem cuvinte de laudă despre un elev, fiindcă acest lucru îi dă curaj şi-l stimulează în activitatea viitoare. E bine şi să premiem pe elevi. Este deosebit de necesar să încurajăm pe copiii din clasele mici, să-i îmbărbătăm. Unii dintre ei se simt stînjeniţi cînd vorbesc în clasă, fiindcă au defecte de vorbire, nu găsesc cuvintele potrivite, vorbesc peltic şi temîndu-se că provoacă rîs în clasă, tac. Pe aceştia trebuie să-i încurajăm şi să-i ferim de glumele răutăcioase ale colegilor.

Elevul Kolea B. din cl. I spune *siani* în loc de *sanie*. Copiii rîd. Adresîndu-mă clasei întreb: „Copii, pronunţ eu cuvintele corect?" Miraţi fiindcă le pun o asemenea întrebare, copiii răspund totuşi: „Corect şi pe înţeles". Eu le spun: „Iată, copii, cînd eu eram tot aşa mică cum e acum Kolea îmi scăpau şi mie multe litere, spuneam *reeto* (reşeto), *buravocica*

(bulavocica), dar, vedeţi am învăţat şi am devenit învăţătoare. Kolea va creşte, va învăţa şi va vorbi bine". De atunci n-au mai avut loc glume răutăcioase pe seama lui Kolea.

Cînd elevul dă un răspuns inexact nu trebuie să-i spunem: „Vezi, nu ştii, dar mîna o ridici", sau să-i spunem scurt: „Nu"! Cel mai bine e să facem acest lucru astfel ca să nu scădem cu nimic din spiritul său de activitate. Eu spun astfel: „E bine că tu te-ai gîndit la chestia aceasta, dar haideţi, copii, să ne gîndim cum poate fi spus acest lucru mai amănunţit". In astfel de cazuri se găseşte răspunsul just şi elevul respectiv nu se simte cu nimic stînjenit.

Cu un elev care săvîrşeşte o faptă neadmisă de bunul mers al şcolii trebuie întrebuinţat un alt procedeu decît acela de a i se repeta mereu să nu mai continue să aibă această atitudine. Elevul Vitia M. a venit la mine în clasa II-a. Eu ştiam că Vitia e un copil „dificil" — că el face ce vrea. Tatăl lui Vitia avea o muncă de răspundere, era foarte ocupat cu munca aceasta şi aproape că nu putea fi găsit deloc acasă, iar mama făcea tot ce dorea unicul ei fiu. Deosebindu-l în mijlocul celorlalţi elevi, învăţătoarea căuta să-l înduplece, să-l roage. Vitia avea obiceiul să se aşeze în clasă pe duşumea dacă era nemulţumit de ceva. El a făcut acest lucru de cîteva ori şi la mine în clasă. Stătea jos, iar eu mergeam prin clasă şi-mi vedeam de treburi; elevii au început şi ei să nu-i mai dea atenţie. Lui Vitia i-a venit rîndul să facă de serviciu. In ajun, elevul de serviciu a anunţat pe elevi că mîine este rîndul lui Vitia M. Atunci eu am răspuns că Vitia nu va face de serviciu, fiindcă oamenii care au o muncă de răspundere nu pot ca în acelaşi timp să fie la postul lor şi să stea întinşi pe podea. Spre mirarea tuturor elevilor Vitia a spus: „Eu am să fac de serviciu la fel de bine ca şi ceilalţi". Am răspuns: „Bine, preia serviciul pe clasă". Intr-adevăr Vitia a făcut de serviciu bine, iar cînd a predat serviciul celuilalt elev, i-am spus: „Vezi, să faci de serviciu tot aşa de bine ca Vitia". Pe nesimţite l-am convins pe Vitia că el e un elev ca şi ceilalţi. L-am încurajat cu dibăcie, iar Vitia a devenit de nerecunoscut pentru tatăl şi pentru mama sa. In clasele următoare el a devenit activ participînd la munca organizaţiei de pionieri.

Lichidarea urmărilor unei fapte săvîrşite constituie o măsură efectivă de pedepsire.

Lenia M. a spart călimara unui alt elev. L-am obligat pe Lenia să dea călimara sa în locul celei sparte. Lenia a făcut murdărie pe jos, l-am pus să facă curăţenie. Vania S. lipsea dela şcoală fără motive întemeiate; în ziua următoare i-am dat să rezolve o problemă în plus, să-şi facă temele la limba rusă — teme ce fuseseră rezolvate cînd el lipsea. Faptul că la sfîrşitul lecţiilor a rămas singur cu mine nu l-a mulţumit şi de atunci n-a mai lipsit fără motive întemeiate dela lecţii. In timpul recreaţiei, Slava C. a rupt în bucăţi batista unei eleve. Am căzut de acord cu părinţii Slavei ca ea să aducă o batistă în loc. Dînd batista colegei sale, Slava şi-a cerut scuze, iar eu am spus: „Vedeţi, copii, să ştiţi: dacă veţi strica un lucru străin, veţi aduce unul nou". Desigur, copiii s'au ferit să mai strice lucruri străine.

O sarcină de cea mai mare importanţă în opera de educare a disciplinii conştiente o constituie legătura învăţătorului cu părinţii. Eu vizitez absolut pe toţi elevii mei acasă. La adunările cu părinţii pun pro-

bleme cu caracter educativ, ca de exemplu: „Jocurile copilului", „Regimul de muncă al copilului", „Educarea voinţei la copii" ş.a.m.d. Aspectele negative ce privesc pe fiecare elev nu le menţionez în timpul şedinţei cu părinţii, ci în convorbirea particulară cu fiecare părinte. Convorbirile acestea au loc în prezenţa elevului, iar cîteodată, cînd nu e nevoie, şi fără el. Cu părinţii e mai bine să discutăm acasă la elevul respectiv. Caut să evit invitarea părinţilor la şcoală pentru astfel de convorbiri fiindcă acest lucru îi face să ia o atitudine neprietenoasă faţă de învăţător. E necesar mai ales să evităm invitarea la şcoală a părinţilor elevilor care au anumite lipsuri. Cînd eram în primul an de învăţămînt mi s'a întîmplat un lucru foarte neplăcut. Două eleve se certaseră în clasă şi una rupsese un manual al celeilalte. M-am indignat şi i-am poruncit: „Mîine nu vei veni la şcoală fără maică-ta". S-a întîmplat că fetiţa se temea foarte mult de părinţii săi. Ea nu s-a mai dus acasă, ci la marginea satului şi a adormit într-o claie de paie. Spre seară a venit la mine mama elevei, neliniştită de reţinerea fetiţei ei în şcoală. Toată noaptea — şi era o noapte întunecoasă — am căutat împreună fetiţa. Am găsit-o abia spre ziuă. Am avut o mare emoţie. Munca cu părinţii dusă fără pricepere dă rezultate rele în educarea disciplinii conştiente.

Pentru a duce cu părinţii convorbiri cu privire la un elev foarte nedisciplinat sau dacă elevul a săvîrşit o faptă rea, stau de vorbă cu părinţii de două ori. Prima dată elevul nu ştie despre această convorbire. Eu m-am înţeles cu părinţii cu privire la măsurile ce trebuiesc luate pentru a influenţa în cazul acela asupra elevului. A doua oară, convorbirea are loc în prezenţa elevului, fără ca el să ştie că părinţii au aflat despre fapta lui. Această a doua convorbire aduce un mare folos în educarea disciplinei conştiente.

In educarea disciplinei conştiente a elevîlor o mare importanţă are autoritatea învăţătorului. Învăţătorul trebuie să fie un exemplu viu pentru elevi. El trebuie să cunoască bine materialul ce trebuie predat. In timpul explicaţiei o tînără învăţătoare se uita deseori în manualul ce era deschis în faţa ei. Elevii au observat aceasta şi au tras concluzia că ea nu ştie nimic.

Purtarea elevilor la o lecţie bună şi la una slabă diferă mult. O lecţie bună disciplinează pe elevi. Eu mă străduiesc să fac întotdeauna lecţia vie, să aduc material intuitiv, reuşind să activizez pe elevi. Dau ca exemplu lecţia de gramatică la cl. IV.

Tema: „Terminaţiile adjectivelor după genuri".

Scopul lecţiei: să învăţ pe elevi să deosebească terminaţiile adjectivelor de genul masculin, neutru şi femenin.

Desfăşurarea lecţiei:

1. Organizarea lecţiei şi verificarea temelor pentru acasă. Elevii citesc exemple de grupuri de adjective şi substantive.

2. Analiza unui tabel pictural. Tabelul e pregătit de învăţător, pe el sînt scrise cu litere de tipar cuvinte-adjective şi sînt desenate obiecte-substantive de toate genurile. Spre exemplu: avionul, steaua cu 5 colţuri, fereastra ş.a.

3. După analiza tabelului pictural, elevii au înţeles acordul dintre adjective şi substantive. Apoi se dă regula din manual.

4. Exercițiul în aplicarea regulii. Învățătorul dă substantive de toate genurile, iar elevii găsesc adjective pentru acestea. Conducător (iubit, mare, etc.) Pun întrebarea: Despre care conducător vorbim astfel? „Elevii răspund: Despre marele Stalin". P a t r i e (puternică, scumpă). A r m a t a (sovietică, vitează).

5. Tema pentru acasă: Să se învețe regula dela pagina...

Să se facă exercițiul...

(eu nu dau tema pentru acasă la sfîrșitul lecției).

6. Fixarea în scris a lecției. Elevii spun din bănci propoziții scurte în care adjectivele sunt legate cu substantivele. Propozițiile sunt scrise în caiet, terminațiile adjectivelor se subliniază.

La această lecție, elevii au fost ocupați cu diferite feluri de muncă. Ei n-au avut timp liber pentru a face diferite mișcări inutile sau pentru diferite discuții. Monotonia la lecție provoacă plictiseală și indisciplină.

La o lecție slabă pentru care învățătorul nu s-a pregătit suficient și la care lipsește materialul intuitiv, nu toți elevii lucrează și de aceea le rămîne mult timp liber pe care-l folosesc în discuții inutile sau se adresează învățătorului cu întrebări despre permisiunea de a ieși afară, etc. La o astfel de lecție se pot auzi deseori observațiile învățătorului: „Mitia, nu te învîrti!" „Olia, nu vorbi!" „liniște!". La o lecție bună nu e nevoie de asemenea observații, și în general nu e necesar să-i deprindem pe elevi cu asemenea observații.

Cel mai bine acționează asupra elevului privirea tăcută, fixă a învățătorului. Disciplina la lecție depinde în mare măsură de învățătorul însuși; așa se explică faptul că unii și aceiași elevi se comportă în mod diferit față de învățători și profesori.

O mare greșeală face învățătorul dacă scade nota elevului fără ca elevul să fi meritat aceasta. Uneori, un elev nedisciplinat răspunde bine, dar primește nota „trei"; în cazul acesta învățătorul e nedrept. Copiii sînt sensibili, ei nu se supără pe învățător dacă pedeapsa e greșită; dar o pedeapsă nejustă îi face să nu se comporte bine față de învățător. Pedepsele trebuiesc aplicate ținînd seama de particularitățile de vîrstă ale elevilor. O tînără învățătoare vroia să așeze în colțul clasei pe un elev din cl. IV care avea 13 ani. Elevul a răspuns la aceasta obraznic: „Oo, eu dărîm și colțul". Cuvintele acestea au provocat rîsul celorlalți. Autoritatea învățătoarei a fost zdruncinată. Nu putem amenința pe elev cu lucruri pe care acesta nu le poate îndeplini. Învățătoarea spune elevului: „Pleacă din clasă și să nu mai vii *niciodată*". Acest lucru nu va putea fi îndeplinit de către elev, fiindcă elevul trebuie să meargă la școală. Și mai rău e atunci cînd învățătorul pleacă dela lecție și spune: „N-am să mai viu la voi niciodată". După 15 minute învățătorul s-a liniștit și se întoarce în clasă. Este imposibil să admitem ca învățătorul să modifice, la rugămintea sau insistențele elevului, o notă ce i-a fost pusă acestuia mai înainte. Un asemenea învățător nu se va bucura de autoritate în ochii elevilor. Severitatea învățătorului trebuie îmbrăcată cu dragostea lui de viață. Uneori, învățătorul trebuie să glumească, umorul e necesar ca și sensibilitatea învățătorului. Eu evit cu desăvîrșire să chem pe elevi la cancelarie, la director, să-i scot afară din bancă, la lecție, deoarece aceste măsuri dovedesc neputința învățătorului de a se ajuta și nu-i aduc niciun folos. Respectînd pe învățător, elevii vor îndeplini cu siguranță toate indicațiile și dispozițiile acestuia.

Este foarte important pentru învățător să aibă autoritate în rîndul părinților, fiindcă în felul acesta elevii aud adesea dela părinți vorbe frumoase despre învățător și aceasta întărește disciplina lor conștientă. De asemenea întăresc autoritatea învățătorului pregătirea lui metodică, pedagogică, politică, legătura sa puternică, justă cu părinții și participarea la viața obștească a satului sau orașului.

La educarea disciplinei conștiente nu poate fi recomandată o oarecare metodă universală. Metode de educație sînt multe, dar și elevii sînt diferiți după caracterul lor și de aceea, în educarea disciplinei conștiente, e necesar să aplicăm metodele individuale potrivite pentru elevi.

Pe baza experienței proprii, eu am ajuns la următoarele concluzii cu privire la educarea disciplinii conștiente la elevii din școala elementară :

1. Să studiem particularitățile individuale ale copilului încă din primele zile ale venirii lui în școală. Să educăm disciplina lui conștientă și să desrădăcinăm cu perseverență obiceiurile rele ale elevilor începînd cu cl. I-a cînd elevul poate fi influențat mai ușor de învățător.

2. Să ne apropiem elevii prin atitudinea noastră cuviincioasă, plină de finețe și în același timp plină de justețe și exigență.

3. Să ne îmbunătățim măestria pedagogică, introducînd diferite metode în munca instructiv-educativă.

4. Să întărim legătura zilnică cu părinții, să-i învățăm cu pricepere cum să-și educe just copiii.

5. Să păzim și să întărim autoritatea noastră în mijlocul elevilor și a părinților

6. Să închegăm într'un tot și să întărim colectivul de copii, sprijinindu-ne pe organizația de pionieri.

7. Să muncim cu perseverență și dîrzenie pentru a întări conștiința comunistă a copiilor, educînd la ei trăsăturile omului sovietic: dragostea de adevăr, sinceritatea, bărbăția, dragostea față de patrie, față de poporul sovietic, de conducătorii săi.

Muncind astfel, noi educăm patrioți înflăcărați ai patriei noastre puternice și iubite.

Experienţa sovietică în organizarea activităţii de cercetare ştiinţifică

Prof. univ. CRISTOFOR SIMIONESCU
Inst. Politehnic Iaşi

Cultura sovietică este una dintre marile cuceriri ale Revoluţiei Socialiste din Octombrie, care a chemat la viaţă mari forţe creatoare şi a dat naştere unor posibilităţi vaste de ridicare a nivelului cultural al maselor muncitoare.

După cucerirea puterii politice de către proletariat în anul 1917, în faţa Guvernului Sovietic s-a ridicat imediat sarcina creerii unei intelectualităţi din rîndurile clasei muncitoare şi a ţărănimii muncitoare.

Dezvoltarea noii culturi socialiste nu a însemnat însă tăgăduirea realizărilor în domeniul ştiinţei şi tehnicei din trecut. Învăţătura marxist-leninistă presupune folosirea tuturor bogăţiilor culturii de mai multe secole şi dezvoltarea lor mai departe, în mod nelimitat, în condiţiile societăţii noi.

Cea mai veche instituţie ştiinţifică din U.R.S.S. este Academia de Ştiinţe, care şi-a început activitatea în anul 1705. Academia, cu toate condiţiile grele de dezvoltare a ştiinţei în Rusia ţaristă, a fost întotdeauna centrul gîndirii ştiinţifice, prin pregătirea membrilor săi, păstrătoare a tradiţiilor progresiste şi a avut totdeauna o activitate practică, legată de realităţile vieţii.

De-alungul secolelor s-au ridicat din rîndurile poporului rus numeroşi savanţi. Contribuţii nepreţuite pentru tezaurul ştiinţei sunt cercetările în domeniul fizicii şi a chimiei fizicale ale lui Lomonosov, geometria lui Lobacevski, sistemul periodic al lui Mendeleev, lucrările lui Lebedev în domeniul luminii, cercetările în fiziologie ale lui Secenov, experienţele tehnice ale lui Iakobi, Iablociov, Popov, călătoriile extrem de importante ale lui Kraşeninicov, Mikluho-Maklai, Prjevalski şi alţii.

Tradiţiile progresiste ale ştiinţei şi dezvoltarea acestora în condiţii noi, sunt continuate de către savanţii sovietici.

Revoluţia Socialistă din Octombrie, înlăturînd bariera dintre ştiinţă şi popor, a apropiat şi mai mult oamenii de ştiinţă de viaţă şi le-a deschis orizonturi noi.

Savanţii sovietici au îmbogăţit ştiinţa cu opere de valoare deosebită. Sunt cunoscute lucrările matematicienilor sovietici, mai cu seamă

în ce privește ecuațiile diferențiale, teoria funcțiilor, teoria analitică a numerelor și calculul probabilităților. De asemenea, sînt unanim recunoscute lucrările fizicienilor sovietici în domeniul temperaturilor joase, al razelor cosmice, precum și cele de radio și optică.

Chimiștii au obținut rezultate serioase în domeniul sintezei organice, cineticii reacțiilor chimice, al fenomenelor superficiale. Fiziologia a luat o mare dezvoltare grație lucrărilor academicianului I. P. Pavlov și a elevilor săi.

Invățămîntul superior sovietic colaborează permanent cu Academia de Științe. O mare parte dintre academicieni și membri corespondenți, sînt profesori în școlile superioare din Moscova, Leningrad și din alte orașe, îndrumînd munca științifică în laboratoare și institute. Planurile cincinale au pus în fața savanților sovietici multe probleme dintre cele mai serioase. Partidul Comunist al Uniunii Sovietice și Guvernul Sovietic, creează toate condițiile necesare savanților pentru desfășurarea activității științifice.

Acordarea anuală a premiilor Stalin pentru realizările de seamă din domeniul științei, artei, literaturii, pentru perfecționările metodelor de producție, pentru inovațiile deosebit de importante, constituie o mărturie a înaltei prețuiri de care se bucură oamenii de știință în U.R.S.S.

Numărul institutelor de cercetări științifice și al laboratoarelor, care în 1939 era de 1560, a ajuns în 1952 la 2900. Numărul oamenilor de știință a crescut în acest interval de aproape două ori.

In lucrările Congresului al XIX-lea al P.C.U.S., activitatea științifică a savanților sovietici s-a bucurat de o deosebită atenție din partea partidului.

Directivele Congresului al XIX-lea privind munca științifică, stabilesc sarcini de mare răspundere pentru oamenii de știință. Ei trebuie să contribuie la dezvoltarea mai departe a științei sovietice, pentru ca aceasta să ocupe primul loc în știința mondială. Eforturile oamenilor de știință sovietici trebuiesc îndrumate pentru rezolvarea rapidă a problemelor științifice legate de folosirea uriașelor resurse naturale ale țării, pentru întărirea colaborării creatoare a științei cu producția; această colaborare contribuie la îmbogățirea științei cu experiența practicii și ajută oamenii muncii din producție la îndeplinirea sarcinilor care le stau în față. Directivele Congresului al XIX-lea au deschis oamenilor de știință sovietici un bogat cîmp de activitate.

Sarcini importante revin instituțiilor de învățămînt superior, în care se pregătesc tinerii specialiști, viitorii oameni de știință. Calificarea cadrelor de specialiști, constituie sarcina de bază a școlii superioare sovietice.

In condițiile dezvoltării puternice a economiei naționale a Uniunii Sovietice, ale progresului tehnic neîncetat, a creșterii rapide a nivelului cultural al poporului, exigențele față de cadre au crescut. Școala superioară sovietică trebuie să dea specialiști bine pregătiți din punct de vedere științific, cunoscători ai legilor economice ale dezvoltării societății, educați în spiritul ideologiei marxist-leniniste, capabili să aplice teoria revoluționară în munca lor de fiecare zi, patrioți înflăcărați, devotați fără margini cauzei construirii comunismului.

Potrivit celui de a 5-lea Plan Cincinal de dezvoltare a U.R.S.S. pe anii 1951—1955, numărul specialiștilor absolvenți ai școlilor supe-

rioare şi medii se va mări cu aproximativ 30—35% în toate ramurile. Numărul de absolvenţi ai şcolilor superioare pentru principalele ramuri ale industriei, construcţiilor şi agriculturii, va fi în anul 1955 de două ori mai mare faţă de anul 1950. De asemenea, în cel de al 5-lea Plan Cincinal se stabileşte directiva lărgirii sistemului de pregătire prin aspirantură.

Continua dezvoltare a învăţămîntului superior în Uniunea Sovietică, prevăzută în Directivele Congresului al XIX-lea al partidului, a necesitat şi necesită înfăptuirea unui mare volum de lucrări pentru construirea de noi clădiri destinate instituţiilor de învăţămînt superior.

Partidul Comunist al Uniunii Sovietice şi Guvernul Sovietic arată o grijă permanentă pentru dezvoltarea bazei tehnico-materiale a institutelor de învăţămînt superior. In ciuda uriaşelor pierderi suferite de instituţiile de învăţămînt superior în perioada ocupării vremelnice a unei părţi din teritoriul Uniunii Sovietice de către cotropitorii fascişti, în prezent, baza tehnico-materială nu numai că a atins nivelul dinainte de război, dar l-a şi depăşit. Statul sovietic alocă mari fonduri pentru construirea de noi clădiri destinate instituţiilor de învăţămînt superior.

Un exemplu grăitor cu privire la grija partidului şi guvernului pentru nevoile şcolii superioare, îl constituie construirea pe colinele lui Lenin a grandiosului edificiu al Universităţii „Lomonosov" din Moscova.

Volumul lucrărilor capitale prevăzute pe anii 1951—1955 în sistemul institutelor de învăţămînt superior, depăşeşte de 3 ori volumul lucrărilor efectuate în anii cincinalului precedent.

Edificiile şcolare în construcţie vor asigura condiţiile cele mai favorabile pentru procesul de învăţămînt şi pentru munca de cercetare ştiinţifică.

Asigurarea bazei tehnico-materiale a instituţiilor de învăţămînt superior, vine să contribuie la întărirea activităţii ştiinţifico-didactice din instituţiile de învăţămînt.

Marele învăţat rus, academicianul I. P. Pavlov, la al XV-lea Congres internaţional al fiziologilor din anul 1935, a caracterizat astfel grija Statului sovietic pentru dezvoltarea ştiinţei: „Aţi auzit şi aţi văzut, spunea el, adresîndu-se oaspeţilor străini, ce situaţie excepţional de prielnică ocupă ştiinţa în patria mea. Relaţiile care s-au stabilit la noi între conducătorii statului şi oamenii de ştiinţă, vreau să le ilustrez numai printr-un singur exemplu: noi, conducătorii instituţiilor ştiinţifice, sîntem cu drept cuvînt alarmaţi, fiindcă nu ştim dacă vom fi în stare să fim la înălţimea tuturor acelor mijloace pe care ni le pune la dispoziţie guvernul".

Inainte de Revoluţie, instituţiile de învăţămînt superior din Rusia aveau numai 6 650 de profesori şi conferenţiari.

Uriaşa muncă constructivă care s-a desfăşurat în tînăra republică sovietică din primele zile ale înfiinţării ei, a atras şi captivat pe intelectualii progresişti ruşi. In fruntea lor se găseau savanţi de seamă, ca geologul Alexandru Karpinski, ulterior preşedinte al Academiei de Ştiinţe a U.R.S.S., biologul Klement Timireazev, chimistul Alexei Bah, marele experimentator pomicultor Ivan Miciurin ş. a. După 8 ani dela Revoluţie, numărul profesorilor şi al conferenţiarilor se măreşte de aproape 3 ori.

Inainte de Marele Război pentru Apărarea Patriei, numărul cadrelor didactice din învățămîntul superior era de 50 000 persoane, dintre care peste 5 000 erau profesori universitari și 13 000 docenți. Astăzi, numărul acestora a crescut în mod considerabil, dacă ținem seama că în anul 1952 funcționau în U.R.S.S. 887 instituții de învățămînt superior, cu un număr total de 1 442 000 studenți.

Cadrele didactice din învățămîntul superior sovietic desfășoară o muncă vastă de cercetări științifice.

Școala superioară se deosebește de celelalte tipuri de școli și prin aceea că își crește ea însăși cadrele, în procesul muncii științifice. Comitetul Central al P.C.U.S. și Guvernul Sovietic au arătat, că fără o muncă de cercetare științifică, instituțiile de învățămînt superior nu sînt capabile să-i ridice pe tinerii specialiști la un nivel corespunzător cerințelor științei contemporane. Fără o muncă de cercetare științifică, pregătirea cadrelor de cercetători, ridicarea calificării oamenilor de știință existenți și creșterea altora tineri, este de neconceput. Dacă predarea este ruptă de cercetarea științifică, profesorul, fără să vrea, îl obligă pe cel ce-l audiază să învețe pe de rost, în mod mecanic, o sumă oarecare de fapte, de definiții date de-a gata. Ori, școala superioară este datoare să-l învețe pe viitorul specialist să folosească realizările științei, să gîndească în mod independent și să contribuie la sporirea numărului realizărilor științei. Iar pentru a preda în acest fel, este necesar ca, în primul rînd, însuși profesorul să depună în permanență o muncă științifică și să nu repete din an în an aceleași teze. Bucherismul însemnează ruperea teoriei de practică, a științei de viață.

Cadrele didactice din școala superioară sovietică înțeleg că desfășurarea muncii științifice constituie darea lor de seamă făcută în fața poporului sovietic. Invățămîntul superior are menirea să educe, nu numai un simplu specialist, care să știe să ducă o muncă oarecare, nu numai un simplu om „citit", ci un cercetător care gîndește în mod științific. Invățămîntul superior are menirea să deprindă pe fiecare student să gîndească în mod științific și să facă astfel ca știința să înainteze, indiferent dacă el va munci după absolvirea școlii în laborator sau în producție.

Instituțiile de învățămînt superior fac cercetări teoretice și experimentale cu caracter științific, rezolvă probleme de mare importanță pentru economia națională, execută lucrări date de ministere, institute de cercetări științifice, editează manuale și monografii etc.

Consfătuirea unională a cadrelor din școala superioară sovietică, care a avut loc în anul 1938, a constituit un eveniment important în viața școlii superioare.

Consfătuirea a scos în evidență sarcinile de seamă ce revin cadrelor didactice, care trebuie să lupte pentru promovarea științei sovietice, a acelei științe care nu se rupe de popor ci servește poporului, prin cuceririle sale, care deschide cu dragoste și bucurie porțile pentru forțele tinere și le dă posibilitatea să cucerească înălțimile științei.

Consfătuirea din 1938, a înarmat cadrele didactice din învățămîntul superior, cu cunoașterea clară a căilor pe care trebuie să meargă știința sovietică. Conducătorii, profesorii și conferențiarii din învățămîntul superior au început să se îngrijească într-o mai mare măsură de activitatea științifică în instituțiile lor de învățămînt, de legarea acesteia de

nevoile și cerințele economiei naționale, au început să pregătească pe scară largă noua generație de oameni de știință, să întocmească noi manuale bazate pe normele noi introduse de fruntași și inovatori.

Desfășurarea pe scară largă a discuțiilor științifice cu privire la cele mai importante probleme ale științei sovietice, au contribuit la intensificarea activității științifice în instituțiile de învățămînt superior, așa cum au fost discuțiile în domeniul filozofiei, biologiei, fiziologiei, cosmografiei, chimiei, economiei politice, lingvisticii etc.

Inalta prețuire ce o acordă statul sovietic activității științifice, s-a reflectat și în distincțiile acordate cadrelor didactice din învățămîntul superior pentru merite deosebite; între 1939—1952 peste 400 de profesori și conferențiari din învățămîntul superior, au fost distinși cu Premiul Stalin.

Cercetările științifice întreprinse de școlile superioare sînt făcute cu stricta respectare a planului propus și în strîns contact cu Academia de Științe a U.R.S.S., cu Academiile republicilor unionale, cu institutele de cercetări științifice de specialitate și cu marile laboratoare ale uzinelor.

Organizarea muncii științifice în instituțiile de învățămînt superior sovietic, constituie o problemă centrală a acestora.

Conducerile institutelor de învățămînt superior sovietice se preocupă îndeaproape de întocmirea planurilor tematice ale cercetării științifice. Ministerele, ridică probleme științifice și tehnice care pot fi rezolvate de școala superioară. Afară de acestea fac propuneri în ceea ce privește planul științific, diferitele întreprinderi, șefii catedrelor și unii dintre profesorii școlilor superioare. Pe baza tuturor acestora se alcătuiește planul general al cercetărilor științifice.

Planurile sînt dezbătute în ședințele colectivelor de catedră, precum și în consiliile științifice ale facultăților și instituțiilor; la aceste dezbateri iau parte și reprezentanți ai organizațiilor interesate.

Ministerul Culturii al U.R.S.S., căruia îi revine sarcina aprobării planurilor, studiază planul general al lucrărilor de cercetare științifică al instituțiilor de învățămînt superior, din punctul de vedere al coordonării acestuia cu planurile altor instituții științifice și al folosirii juste a cadrelor și a utilajului.

Controlul îndeplinirii planului cade în sarcina conducerilor instituțiilor de învățămînt superior. Bilanțul activității științifice se face în cadrul sesiunilor științifice, unde se dezbat pe larg și cele mai însemnate lucrări științifice.

Instituțiile de învățămînt superior iau parte în mod nemijlocit la realizarea lucrărilor științifice elaborate de ele. In U.R.S.S., nu există și nici nu poate exista niciun fel de cauze care să împiedice introducerea celor mai noi cuceriri ale științei în industrie sau în agricultură. Învățații sovietici nu sînt legați, ca în țările capitaliste, de interesele anumitor firme particulare, ci slujesc interesele generale ale statului lor. De aceea, pentru fiecare descoperire importantă, există toate posibilitățile de aplicare în practică.

Orientarea muncii științifice în instituțiile de învățămînt superior sovietic, constituie una dintre verigile cele mai importante ale activității generale a acestor instituții.

Conducerile instituțiilor de învățămînt superior, colectivele de catedră, au în vedere în primul rînd faptul că munca de cercetare științifică nu

este un scop în sine, ci ea este un mijloc de rezolvare a sarcinii fundamentale a învăţămîntului superior sovietic — pregătirea specialiştilor. Acest fapt determină însăşi caracterul activităţii de cercetare ştiinţifică şi tematica stabilită prin planurile de muncă ştiinţifică.

Ştiinţa sovietică este strîns legată de viaţă, ea deserveşte practica şi este verificată de aceasta. Legătura cu practica este înţeleasă de către şcoala superioară sovietică în mod ştiinţific. Legătura cu practica nu este înţeleasă în sensul strîmt, practicist, pentrucă o asemenea atitudine faţă de munca ştiinţifică nu ar fi de natură să ajute progresul general al ştiinţei. Instituţiile de învăţămînt superior sovietice, pornesc dela principiul că rezolvarea unor probleme legate imediat de practică ajută acesteia, însă nu scapă niciun moment din vedere că ştiinţa trebuie să anticipeze practica, luminîndu-i calea, acesta din urmă fiind unul dintre aspectele cele mai de seamă ale legăturii ştiinţei cu practica. Abordarea unor probleme teoretice vaste, a căror rezolvare să contribuie la progresul ştiinţei, aceasta este una dintre preocupările de seamă ale oamenilor de ştiinţă sovietici, care activează în instituţiile de învăţămînt superior.

„Origina ştiinţei — spunea C. A. Timireazev — ca şi a altor ramuri ale activităţii omului, poartă pecetea unui utilitarism nemijlocit, dar fără îndoială că de aci nu rezultă că şi în stadii mai avansate ale dezvoltării ei, ştiinţa păstrează sau trebuie să păstreze acest caracter utilitarist. Neînţelegerea acestei deosebiri radicale între cele două stadii ale dezvoltării ştiinţei este o dovadă a faptului că oamenilor de ştiinţă le e complet necunoscut caracterul ştiinţei adevărate... Ştiinţa are neîndoios origina utilitară, însă noţiunea de folos nu determină în niciun caz nici conţinutul ei, nici orientarea ei, nici treapta actuală a dezvoltării ei. Toţi savanţii adevăraţi, care înţeleg adevărata însemnătate a ştiinţei, sînt de acord asupra acestui lucru".

Rezolvarea unei probleme de mare amploare, menită să deschidă drumuri noi pentru viitorul ştiinţei, este un fapt bine cunoscut din experienţa instituţiilor de învăţămînt superior.

Experienţa sovietică în organizarea muncii ştiinţifice ne arată, că la activitatea de cercetări trebuiesc antrenate toate cadrele didactice din instituţiile de învăţămînt superior. Este combătută tendinţa de a fărîmiţa forţele ştiinţifice într-o serie de teme mărunte, de mică importantă.

Conducerea instituţiilor de învăţămînt superior acordă un sprijin deosebit acelor catedre care, ţinînd seama de tradiţiile unor şcoli ştiinţifice dezvoltate în instituţiile de învăţămînt superior, merg pe drumul descoperirii unor noi rezultate, care să îmbogăţească tezaurul ştiinţei cu contribuţii noi.

Este semnificativ faptul că într-o serie de ramuri, ştiinţa sovietică ocupă de pe acum primul loc în ştiinţa mondială. Aşa este de exemplu şcoala matematică sovietică, care s-a dezvoltat pe baza lucrărilor marilor matematicieni ruşi Lobacevski şi Cebîşev.

Instituţiile de învăţămînt superior întăresc prin toate mijloacele colaborarea cu producţia. Colaborarea creatoare favorizează dezvoltarea ştiinţei.

Abordarea unor probleme ştiinţifice vaste, în cadrul instituţiilor de învăţămînt, atrage după sine necesitatea aplicării unui alt principiu important în desfăşurarea muncii ştiinţifice, anume acela al colaborării

tuturor catedrelor. Probleme tehnico-ştiinţifice deosebit de complexe, oferă cercetătorilor sovietici zeci de teme de a căror rezolvare depinde realizarea problemei în întregul ei.

Rezolvarea problemelor generale, uneşte grupe mari de colaboratori ştiinţifici, care dezvoltă tradiţia marilor cercetători progresişti din trecut. Universitatea din Moscova, se mîndreşte cu colectivul ştiinţific care a fost condus de Jukovski. Colectivul ştiinţific al universităţii din Cazan, a fost condus de Butlerov, ale cărui idei trăiesc şi astăzi.

In activitatea zilnică a instituţiilor de învăţămînt superior apare cu prisosinţă rolul catedrelor care alcătuiesc colective de lucru, unite prin interese ştiinţifice comune.

Experienţa sovietică ne arată că numai în condiţiile unei asemenea atitudini faţă de organizarea muncii catedrei pot fi rezolvate problemele referitoare la orientarea muncii ştiinţifice, la colaborarea cu producţia.

Şcolile ştiinţifice sovietice se bucură de un deosebit renume dincolo de graniţele U.R.S.S. Cum s-au născut şi dezvoltat marile şcoli ştiinţifice ale universităţii din Moscova, care au dat ţării sovietice un număr considerabil de savanţi? Cei care au întemeiat aceste şcoli porneau de obicei dela interesele ştiinţifice ale unui mic grup de cercetători. Şcoala matematică din Moscova la începutul existenţei sale se ocupa numai cu teoria funcţiilor. Ulterior însă, membrii aceste şcoli au început să se ocupe şi de alte probleme de matematică şi chiar de mecanică, în care au obţinut de asemenea rezultate excepţionale.

In instituţiile de învăţămînt superior cadrele didactice îşi desăvîrşesc pregătirea lor profesională printr-o intensă muncă de cercetare.

Pentru obţinerea titlurilor ştiinţifice, cadrele didactice pregătesc şi susţin dizertaţiile de „candidat în ştiinţe" şi cele de „doctor în ştiinţe". Lucrările de dizertaţii ale cadrelor didactice, sînt şi ele incluse în planurile tematice actuale ale activităţii ştiinţifice, ele fiind legate de planul tematic al instituţiilor de învăţămînt superior.

O atenţie crescîndă se acordă întocmirii manualelor şi monografiilor, care vin să asigure o pregătire superioară cadrelor de specialişti. Aceste lucrări valoroase, constituie pentru specialiştii sovietici un preţios ajutor în actualizarea cunoştinţelor lor ştiinţifice, sinteză a cunoştinţelor celor mai noi dobîndite în ştiinţă.

O altă latură, nu mai puţin importantă a muncii ştiinţifice în instituţiile sovietice de învăţămînt superior, este atragerea studenţilor la munca creatoare, stimularea posibilităţilor ştiinţifice, dezvoltarea aptitudinilor lor.

In procesul muncii ştiinţifice, profesorul sovietic caută să transmită tînărului student ideile sale, experienţa sa bogată, îl educă permanent în spiritul unei atitudini înnoitoare faţă de munca ştiinţifică.

Cercurile ştiinţifice studenţeşti se bucură în şcoala superioară sovietică de sprijinul şi îndrumarea calificată a cadrelor didactice. Activitatea cercurilor ştiinţifice studenţeşti este legată de însăşi munca ştiinţifică a cadrelor didactice din învăţămîntul superior. Atrăgînd un număr din ce în ce mai mare de studenţi la munca de creaţie ştiinţifică, cadrele didactice sovietice au astfel posibilitatea de a dezvolta cercetările proprii

Experiența sovietică ne arată grija cu care este aleasă tematica cercurilor științifice. Cele mai bune rezultate științifice se obțin acolo unde această tematică este legată de tematica catedrelor.

Atitudinea exigentă față de lucrările științifice ale studenților este o regulă în școala superioară sovietică și este în același timp un aspect al grijei față de creșterea cadrelor.

Consiliile științifice ale instituțiilor de învățămînt superior, urmăresc întreaga desfășurare a muncii științifice și îndrumează continuu mersul acestei activități, discutînd dările de seamă ale catedrelor, stimulînd critica și autocritica în domeniul muncii științifice.

Desfășurarea largă a criticii și autocriticii în munca științifică a școlilor superioare sovietice, contribuie din plin la dezvoltarea acesteia, deschide noi perspective pentru viitorul științei noi.

Sistemul organizării sesiunilor științifice anuale în instituțiile de învățămînt superior sovietice, a intrat de mult în tradiția acestora. Lucrările cele mai importante, sînt prezentate și discutate în cadrul acestor sesiuni, care formează astfel, cadrul unor largi dezbateri.

Sesiunile științifice constituie un minunat prilej de trecere în revistă a lucrărilor științifice realizate în instituțiile de învățămînt superior. Ele dau putința generalizării experienței științifice a unor catedre în care munca științifică a devenit parte integrantă a activității lor.

Experiența sovietică în desfășurarea muncii științifice în instituțiile de învățămînt superior, constituie pentru învățămîntul nostru superior, pentru știința noastră în general, un prețios ajutor.

In anii puterii populare, au luat ființă la noi zeci și zeci de institute de cercetări, laboratoare înzestrate cu utilajul cel mai modern, noi instituții de învățămînt superior. Oamenii de știință din țara noastră se bucură de înalta prețuire a statului democrat popular și sînt înconjurați de dragostea întregului popor muncitor.

Inaintata știință sovietică, al cărui aport deosebit la tezaurul științei mondiale este cunoscut, constituie un sprijin prețios pentru cercetători, netezind drumul oamenilor noștri de știință pentru rezolvarea nenumăratelor probleme ridicate de practică.

Sînt scoase la lumină tradițiile progresiste ale științei noastre, ascunse în trecut de burghezie. Numele unor savanți de frunte pe care i-a dat poporul nostru sînt cinstite astăzi de către statul democrat popular.

Invățămîntul nostru superior, reorganizat prin reforma învățămîntului, este chemat și el să participe din plin la efortul măreț al oamenilor de știință din țara noastră pentru rezolvarea problemelor științifice puse de construirea vieții noi și să înarmeze pe tinerii noștri studenți cu știința înaintată.

Partidul și guvernul nostru acordă o mare grijă muncii în instituțiile de învățămînt superior. Alături de institutele de cercetări științifice, instituțiile noastre de învățămînt superior trebuie să devină după exemplul celor din U.R.S.S., adevărate focare științifice. De aici cerința de bază față de cadrele noastre didactice de a se încadra în activitatea de cercetare, pentru a nu fi puse în situația de a repeta an de an aceleași adevăruri, de multe ori depășite de noile cuceriri ale științei.

Experienţa sovietică, bogatul material pe care-l oferă viaţa şi practica zilelor noastre, constituie un preţios cîmp de studiu, în care cadrele didactice din învăţămîntul nostru superior trebuie să păşească cu curajul adevăratului om de ştiinţă.

In instituţiile noastre sînt create astăzi toate condiţiile, pentruca activitatea ştiinţifică să devină o activitate la fel de importantă ca şi activitatea didactică. Colectivele de catedră trebuie să devină, în acelaşi timp, colective didactice şi ştiinţifice, ambele aspecte ale acestei munci fiind cuprinse într-un tot inseparabil.

Ţinînd seama de învăţăturile desprinse din experienţa sovietică, noi avem încă de luptat pentru înlăturarea vechii concepţii care mai dăinuieşte încă în rîndurile unor cadre didactice din instituţiile de învăţămînt superior, care consideră că aceste instituţii sînt numai centre de activitate didactică.

Hotărîrea Consiliului de Miniştri, prin care se aprobă regulamentul privind organizarea şi îndrumarea activităţii de cercetare ştiinţifică în instituţiile de învăţămînt superior, constituie un principal temei pentru cotitura care trebuie să se producă în activitatea instituţiilor noastre de învăţămînt superior. Activităţii de cercetare ştiinţifică, care a fost instituită ca o activitate obligatorie, trebuie să i se acorde importanţa cuvenită de către cadrele noastre didactice din învăţămîntul superior.

Experienţa şcolii superioare sovietice, a constituit şi în stabilirea obiectivelor urmărite prin munca ştiinţifică, un ajutor însemnat.

Obiectivele centrale pe care le urmăreşte activitatea de cercetare ştiinţifică în instituţiile de învăţămînt superior, pot fi înmănunchiate într-unul singur în jurul căruia trebuie să graviteze întreaga muncă a cadrelor didactice din învăţămîntul superior: ridicarea continuă a calităţii învăţămîntului.

Principiile mari după care urmează a se desfăşura activitatea ştiinţifică în instituţiile noastre de învăţămînt superior, legarea acestei activităţi de nevoile practicii, abordarea unor probleme teoretice vaste, capabile să deschidă orizonturi noi ştiinţei, închegarea colectivelor ştiinţifice unitare, orientarea generală a muncii ştiinţifice ş. a., toate aceste probleme ridicate în cursul activităţii instituţiilor de învăţămînt superior, găsesc răspunsuri pline de conţinut în studiul bogatei experienţe a şcolii superioare sovietice.

In prezent, s-au făcut primele începuturi pentru întocmirea planurilor tematice anuale ale muncii ştiinţifice în instituţiile noastre de învăţămînt superior. Aceste planuri, pornite din sînul catedrelor, discutate şi precizate în consiliile ştiinţifice ale instituţiilor de învăţămînt superior, au fost înaintate la Ministerul Invăţămîntului care le studiază şi aprobă, coordonîndu-le cu planurile ministerelor şi institutelor de cercetări.

Trecerea la o muncă ştiinţifică planificată în instituţiile de învăţămînt superior, reprezintă cu adevărat un moment de cotitură în activitatea acestora. Şi în această problemă, concluziile trase din activitatea instituţiilor sovietice de învăţămînt superior, au ajutat şi ajută muncii noastre.

In universităţile şi institutele din ţara noastră au început să se organizeze sesiuni ştiinţifice. După exemplul şcolii superioare din U.R.S.S., aceste sesiuni vor intra în tradiţia unităţilor noastre de învă-

ţământ superior. De asemenea şi la noi au loc sesiuni ale cercurilor ştiinţifice studenţeşti, în care sînt prezentate cele mai bune lucrări ale studenţilor care activează în cercurile ştiinţifice.

In orientarea muncii ştiinţifice din ţara noastră, în organizare şi în conţinut, bogata experienţă sovietică ne este de un preţios sprijin. Acest sprijin, face ca în condiţiile regimului democrat popular, în care cercetarea ştiinţifică a devenit o activitate de stat, ştiinţa noastră să se dezvolte şi să crească din ce în ce mai mult.

Cercetătorii noştri păşesc cît mai hotărît pentru a sluji ştiinţa, acea ştiinţă legată de popor, care deschide cu dragoste şi bucurie porţile pentru forţele tinere şi le dă posibilitatea să cucerească înălţimile ştiinţei.

BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU

Invăţămîntul în ţările de democraţie populară

Pregătirea învăţătorilor în R. D. Germană şi activitatea lor

După anul 1945 a început în estul Germaniei conform acordului dela Potsdam — demilitarizarea, denazificarea şi democratizarea Germaniei. Aceştia erau cei trei factori principali care trebuiau să pătrundă în toate domeniile economiei, ale vieţii sociale, precum şi în viaţa politico-culturală, inclusiv învăţămîntul din estul Germaniei.

Partidul Comunist German a arătat încă în 1945 drumul dezvoltării şcolii germane, dar prima lege care a creat condiţiile dezvoltării democratice a şcolii germane este „Legea pentru democratizarea învăţămîntului" din 1946. Importanţa deosebită acordată învăţămîntului reiese clar şi din Hotărîrea guvernului Republicii Democrate Germane din 11 octombrie 1949 în care — între altele — se spune: „sarcina cea mai nobilă a guvernului va fi continua democratizare a învăţămîntului".

In realizarea acestei sarcini se punea problema educării tinerei generaţii într-un spirit nou. Pentru aceasta era nevoie, în primul rînd, de un învăţător de tip nou, care să educe la copii dragostea faţă de oameni, dragostea de viaţă, dorinţa de a trăi în pace cu toate popoarele lumii. Trebuiau înlăturate din învăţămînt cadrele didactice care — în loc de oameni — crescuseră în şcoală fiare fasciste. După înfrîngerea Germaniei hitleriste aceste cadre didactice nu au renunţat la concepţiile lor retrograde şi au luat o atitudine duşmănoasă faţă de viaţa nouă pe care şi-o creea poporul german cu ajutorul Marei Uniuni Sovietice.

Invăţămîntul în Germania trebuia să facă o cotitură radicală. In acest scop în anul 1950 au fost recrutaţi peste 40.000 de învăţători din rîndurile clasei muncitoare şi au fost înlăturate din învăţămînt elementele fasciste. Lipsa de învăţători a pus Ministerul Invăţămîntului R. D. Germane în situaţia de a trimite în învăţămînt chiar şi cadre fără o pregătire pedagogică satisfăcătoare. Acestor cadre li s-au creat apoi condiţii de calificare. Majoritatea învăţătorilor au urmat cursuri organizate în mod special, pentru a-şi ridica nivelul profesional, ideologic şi politic. Dată fiind urgenta nevoie de învăţători, în R. D. Germană existau la început cursuri cu o durată de 4—6 săptămîni şi cursuri cu o durată de 4—6 şi chiar de 12 luni, prin care treceau învăţătorii necalificaţi sau cu pregătire insuficientă.

După aceste cursuri scurte învățătorii treceau în munca la clasă. In cursul anului ei erau obligați să se pregătească în vederea calificării și chiar din primul an de muncă didactică trebuiau să treacă examenul de învățător.

Pregătirile pentru acest examen se făceau în colectiv, prin participarea la cursurile săptămînale, prin cercuri pedagogice, etc. In anul 1951, conform îndrumărilor Ministerului Invățămîntului, s-a ajuns la o unitate, în pregătirea învățătorilor în vederea trecerii examenelor de gradul I și gradul II, aceasta depinzînd de pregătirea fiecărui învățător în parte.

Pentru învățătorii care aveau examenele de gradul I și gradul II și care au predat la clasele V—VIII ale școlii generale, s-au creat — în 1951 — cursuri prin corespondență la facultăți, care le permite să se califice pentru învățămîntul mediu.

De altfel încă în 1946 s-au creat pe lîngă facultățile de pedagogie, cursuri cu durata de 3 ani, pe care le urmau învățătorii pentru a putea preda la clasele V—VIII; celor mai buni dintre ei li s-a oferit posibilitatea să urmeze cursurile de 4 ani, la facultățile de filologie și științe naturale ale universităților, pentru a deveni profesori la clasele IX—XII. Din cauza diferențelor de pregătire anterioară și a instruirii la cursuri cu durată diferită, nu s-a putut realiza unitatea în munca de ridicare a nivelului profesional al tuturor cadrelor didactice.

După Hotărîrea istorică a Congresului al II-lea al Partidului Socialist Unit German, în care se prevede punerea bazelor construirii socialismului în R. D. Germană, școlii germane îi revenea sarcina de a îmbunătăți și de a perfecționa munca instructiv-educativă în școală pentru a educa viitori constructori ai socialismului. O atenție deosebită s-a acordat ridicării nivelului ideologic-profesional al cadrelor didactice și în special învățătorilor.

Crearea unui sistem unitar de calificare în școlile pedagogice a devenit o necesitate. Acest sistem unitar a fost realizat prin intrarea în vigoare a Hotărîrii Consiliului de Miniștri al R. D. G. începînd din 15 mai 1953, Hotărîre în care se stabilește gradul de pregătire pentru toate categoriile de învățători și anume :

Invățătorii pentru clasele I—IV ale școlii generale vor studia după absolvirea clasei a VIII-a 4 ani la școala pedagogică de învățători ;

Invățătorii pentru clasele V—VIII în afară de examenul de absolvire a clasei a XII-a vor urma și doi ani de studii la institutul pedagogic ;

Profesori pentru clasele IX—XII vor putea fi numai absolvenții unei facultăți.

Invățătorii absolvenți ai școlilor pedagogice au posibilitatea să se califice pentru oricare din tipurile de școli arătate, urmînd cursurile prin corespondență ale diferitelor institute de învățămînt superior.

Cu ajutorul acestui sistem de calificare a cadrelor didactice, în curs de patru ani va fi lichidată lipsa de cadre didactice în R. D. Germană.

Pînă în prezent există 23 de institute de pregătire pentru învățătorii claselor I—IV și alte 16 sînt în curs de înființare.

Pentru pregătirea cadrelor didactice care să predea la clasele V—VIII sînt 6 institute pedagogice cu 2 000 de locuri. In anul curent se vor înființa încă două asemenea institute.

Dacă școala nouă germană va avea cadre suficiente, în anul 1958 se va putea prelungi studiul la institutele pedagogice dela 2 ani la 3 ani și chiar la 4 ani. In cursul anilor viitori cele mai mari institute pedagogice se vor transforma în facultăți de pedagogie.

Un ajutor prețios primesc cadrele didactice prin numeroasele reviste editate de Ministerul Invățămîntului.

In R. D. Germană se tipăresc reviste pentru fiecare specialitate, cum ar fi l. germană, l.rusă, istorie, geografie, fizică, chimie, educație fizică, etc. Aceste reviste ajută foarte mult învățătorilor care urmează cursuri prin corespondență.

Iată spre exemplu conținutul revistei „Deutsch" nr. 2—3:

I. Bazele istorice ale limbii literare germane.

II. Locul limbii germane în cadrul limbilor sudeuropene.

O privire generală asupra limbilor europene.

Familia limbilor germanice, accentul — declinarea — conjugarea.

Cuvinte celtice în limba germană.

III. Germana veche — Declinare, conjugare.

IV. Dezvoltarea limbii germane de azi.

Dialectele germane.

Limba germană între anii 750—1100 etc.

Aceste materiale sînt un prețios ajutor pentru toate cadrele didactice, dar mai ales pentru învățătorii care studiază la cursurile fără frecvență ale institutelor de învățămînt superior.

In afară de aceasta, mai sînt revistele „Deutschunterricht, Russisch-unterricht, Geschichtsunterricht". (Predarea limbii germane, predarea limbii ruse, predarea istoriei). ș. a.

Articolele publicate în aceste reviste ajută învățătorilor în munca la clasă. Ei găsesc aci îndrumări și lămuriri asupra multor probleme pe care le ridică procesul de învățămînt.

Pentru a ne da seama despre conținutul acestor reviste vom da sumarul revistei *Deutschunterricht* Nr. 6/1953 (Predarea limbii germane).

— Opera lui K. Marx și Fr. Engels — un izvor pentru dezvoltarea lingvisticii;

— Felul cum trebuie studiată biografia lui J. W. Goethe în clasele V—VIII;

— Indrumări metodice pentru folosirea literaturii sovietice în școala medie;

— Să îmbunătățim metoda de predare a literaturii.

Reviste de acest fel sînt la toate obiectele de învățămînt și dau posibilitatea cadrelor didactice, mai ales celor necalificate, să-și desfășoare în bune condiții munca la clasă. Tot în cadrul acestor reviste se găsesc de multe ori proiecte de planuri pentru diferite tipuri de lecții, care sînt publicate cu scopul de a le pune în discuția tuturor cadrelor didactice, făcînd cu acest prilej și un schimb de experiență între cadrele didactice.

Revistele informează învățătorii și profesorii asupra noutăților științei sovietice în domeniul pedagogiei și asupra rezultatelor cercetărilor obținute în țările de democrație populară.

Despre munca învățătorilor la școlile generale. Partidul clasei muncitoare și guvernul R.D. Germane au subliniat mereu, că educația tinere-

tului depinde de pregătirea politico-ideologică şi de pregătirea profesională a învăţătorilor.

La al IV-lea Congres al pedagogilor din Leipzig s-au stabilit principiile de bază ale noii şcolii germane. In faţa învăţătorilor s-a pus sarcina de a se încadra ca factori activi în lupta pentru o Germanie unită, democratică şi iubitoare de pace şi de a-şi ridica necontenit nivelul politico-ideologic.

Azi lupta poporului german pentru menţinerea păcii, pentru unificarea şi suveranitatea Germaniei a devenit un factor de educare a tineretului în şcoli în spiritul adevăratului patriotism.

Şcoala poate ajuta la realizarea acestui ţel dacă luptă pentru traducerea în viaţă a Hotărîrilor Partidului Socialist Unit German şi dacă consiliul pedagogic se străduieşte să întrebuinţeze metodele cele mai juste pentru a convinge pe învăţători de măreaţa sarcină care le-a încredinţat-o partidul şi guvernul R.D. Germane.

In activitatea învăţătorilor există încă lipsuri şi probleme nerezolvate. Mai sînt învăţători care nu s-au debarasat încă de concepţiile social-democrate, nu luptă cu tărie împotriva obiectivismului şi a formalismului.

In unele şcoli nu se aplică încă pe deplin legislaţia democratică în domeniul învăţămîntului şi nu s-a ajuns la lichidarea concepţiei individualiste în şcoală.

Cu toate că la examene cu teme unitare s-au obţinut rezultate bune, se duce încă o luptă serioasă pentru aprecierea obiectivă a elevilor.

In mod satisfăcător este rezolvată problema disciplinei conştiente şi liber consimţite. Organizaţia de pionieri „Ernst Thälmann" din care fac parte 65% din elevii şcolii primare şi „Uniunea Tineretului Liber German" — în care sunt înscrişi 80% din elevii şcolilor medii — duc o activitate serioasă pentru îmbunătăţirea disciplinii elevilor. In majoritatea şcolilor există o colaborare strînsă între organele conducătoare ale organizaţiei de pionieri, ale organizaţiei Tineretului Liber German şi între directorii şcolilor. Strînsa colaborare între aceşti factori, ajută în foarte mare măsură bunul mers al şcolii.

Printr-o permanentă perfecţionare a cadrelor didactice, prin lupta împotriva supraîncărcării elevilor cu prea multe teme pentru acasă şi munci obşteşti, dar în primul rînd prin disciplină şi perseverenţă în învăţătură şi prin asigurarea continuităţii în muncă a cadrelor didactice, se va reduce mereu numărul elevilor rămaşi în urmă la învăţătură şi se ridică necontenit nivelul cunoştinţelor predate în şcoală.

Invăţătorii au o mare răspundere în această muncă de pregătire a viitorilor constructori ai socialismului în R. D. Germană. Pentru a răspunde cu cinste acestei îndatoriri, ei trebuie să muncească necontenit pentru a fi bine pregătiţi din punct de vedere profesional, politic şi ideologic.

Cîteva aparate de fizică confecționate prin mijloace locale și folosirea lor la lecție

Reușita lecțiilor de fizică depinde în mare măsură de posibilitățile de experimentare. Orice lecție de fizică trebuie să fie întemeiată pe experiențe care să demonstreze fenomenul pe care îl tratează, să arate parametrii de care depinde desfășurarea acestui fenomen și să facă vizibilă legătura dintre acesta și alte fenomene din natură, adică *să înlesnească găsirea legii fizice.* Imbinînd demonstrațiile experimentale făcute de profesor în cursul predării, cu lucrările practice executate de către elevi, se realizează nu numai însușirea conștientă a noțiunilor de fizică, dar se contribuie și la dezvoltarea spiritului de observație al elevilor, precum și la formarea deprinderilor practice.

Pentru a-și atinge scopul, experiența trebuie să fie integrată organic în lecție, pentru ca să nu apară ca ceva auxiliar și fără importanță.

Această integrare organică a experienței în lecție depinde de priceperea cu care profesorul își organizează și își desfășoară lecția și mai ales de felul în care profesorul știe să-și aleagă materialul cel mai potrivit. De îndemînarea cu care utilizează acest material, de modul cum îmbină și construiește noi dispozitive experimentale — folosind cele mai simple mijloace locale ce-i stau la îndemînă — depinde rezultatul lecțiilor de fizică, aportul lor în pregătirea cadrelor de constructori ai socialismului.

Multe fenomene fizice se pot demonstra cu ajutorul unor aparate simple, construite, fie de profesor, singur, fie de profesor cu ajutorul elevilor. In scopul construirii acestor aparate simple, profesorul de fizică trebuie să-și rezerve o parte din timpul său de muncă și să se deprindă a mînui cîteva unelte: fierăstrău, rîndea, pilă, clește de tablă, bomfaer, cuțitaș; trebuie de asemenea să se obișnuiască a executa cîteva operații ca: sudare, pilire, etc.

Rezultatele obținute de mulți profesori de fizică au arătat că aparatele construite prin mijloace proprii nu trebuiesc privite cu neîncredere, ca simple jucării. Unele din ele pot servi chiar la demonstrarea fenomenelor de bază, altele servesc la măsurători.

In acest articol indicăm unele procedee de confecționare a cîtorva dispozitive cu care se poate demonstra: fenomenul de polarizație a luminii, efectul termic al curentului electric; dăm de asemenea indicații pentru confecționarea unor dispozitive cu care se poate măsura intensitatea

curentului electric şi altele cu care se poate demonstra greutatea aerului şi chiar găsi densitatea lui.

Aceste dispozitive se pot construi şi în cercurile pe obiecte cu elevii şi pot îmbogăţi colecţia de aparate a şcolii în vederea executării experienţelor.

A. Polarizaţia luminii

In ediţia nouă a manualului de fizică pentru cl. X-a s-a introdus studiul fenomenului de polarizaţie a luminii, necesar pentru completarea concepţiei ştiinţifice despre natura luminii.

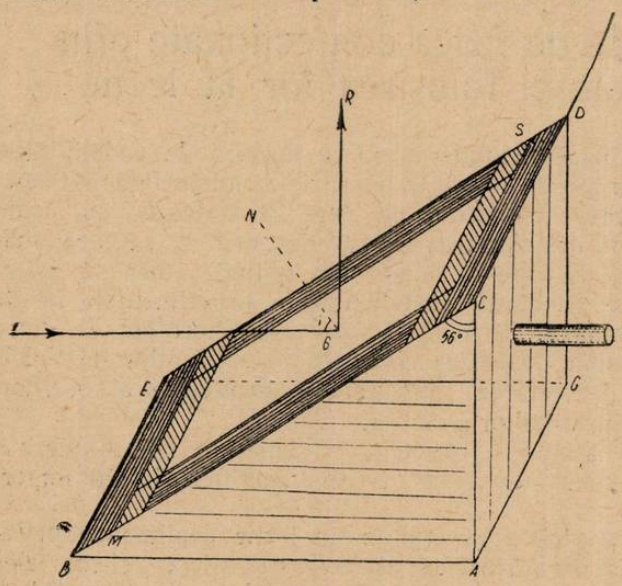


Fig. 1

Cele mai multe şcoli nu posedă însă dispozitive pentru studiul acestui fenomen. Se pot realiza cu destulă uşurinţă în orice laborator, aparate simple pentru demonstrarea polarizaţiei luminii.

a) *Polarizaţia prin reflexie.* Prin reflexie un fascicol luminos devine polarizat, adică prezintă o asimetrie a însuşirilor sale în jurul axei fascicolului. Dacă unghiul de incidenţă îndeplineşte condiţia legii Brewster, adică i=56°, (pentru sticlă), atunci lumina este polarizată total. Polarizaţia fascicolului de lumină se face cu un dispozitiv numit polarizor, iar constatarea acestei polarizaţii se face cu un dispozitiv identic numit analizor. Trebuie deci să construim două dispozitive identice. Pentru aceasta construim din carton gros o prismă dreaptă desfăşurată, avînd baza un triunghi dreptunghic ABC (fig. 1). Cele două catete ale bazei trebuie să aibă lugimile în raportul $\frac{AC-2}{AB-3}$. In felul acesta $tg\ C = \frac{3}{2}$, deci $\hat{C} = 56°$. Faţa $BCDE$, corespunzătoare ipotenuzei, se acoperă cu hîrtie neagră pe care se fixează o lamă pentru preparate microscopice. Dimensiunile prismei de carton se aleg aşa fel încît faţa $BCDE$ să depăşească de jur împrejurul lamei cîte 1 cm, cu singura condiţie ca $\frac{AC}{AB} = \frac{2}{3}$. Lama se fixează cu 2 bande de hîrtie M şi S lipite la capetele ei de faţa $BCDE$ a cartonului. De muchia CD se fixează o sîrmă, care prelungeşte această muchie cu 10—15 cm. Cu aceasta construcţia dispozitivului este terminată. Se fac două asemenea

dispozitive. Unul din ele va avea un mîner de lemn, fixat în centrul feţei *ACDG* cu ajutorul unui cui, aşa încît prisma să se poată roti în jurul acestui mîner.

Iată cum se demonstrează elevilor fenomenul de polarizaţie folosind aceste dispozitive. Dela o lampă cu filamentul cît mai strîns *Q* (fig. 2)

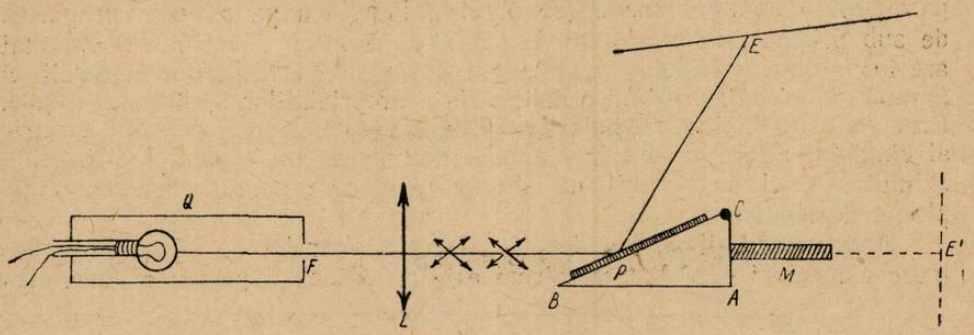


Fig. 2

(se poate folosi un bec de automobil) închisă într-o cutie de tablă, iese un fascicol de lumină prin fanta *F* circulară cu diametrul de 5—8 mm. Lentila convergentă *L* proiectează imaginea clară a fantei pe un carton *E'* aşezat la o distanţă egală cu *FP*+*PE*, adică distanţa pînă la ecranul *E* pe care se vor proiecta imaginile.

In calea acestui fascicol, în apropierea focarului lentilei *L*, acolo unde fascicolul este cel mai îngust, se aşează polarizorul *P*, fixînd mînerul *M* într-un stativ. Polarizorul se aşează aşa fel încît faţa *AB* să fie paralelă cu fascicolul, pentru ca incidenţa să fie de 56°. Fascicolul este reflectat pe tavan, pe care se proiectează imaginea clară a fantei, tavanul servind astfel ca ecran *E*. Dacă se roteşte polarizorul *P* în jurul lui *M*, imaginea fantei de pe tavan se mişcă spre unul din pereţii clasei; se constată că intensitatea luminoasă se menţine constantă. Deci în jurul axului *FP* lumina are aceleaşi proprietăţi luminoase. Spunem că fascicolul incident este de *lumină naturală*.

In a doua experienţă, înlocuim prisma cu mîner prin prisma cealaltă, aşezată pe o măsuţă, avînd muchia *CD* cu sîrma în sus. In calea

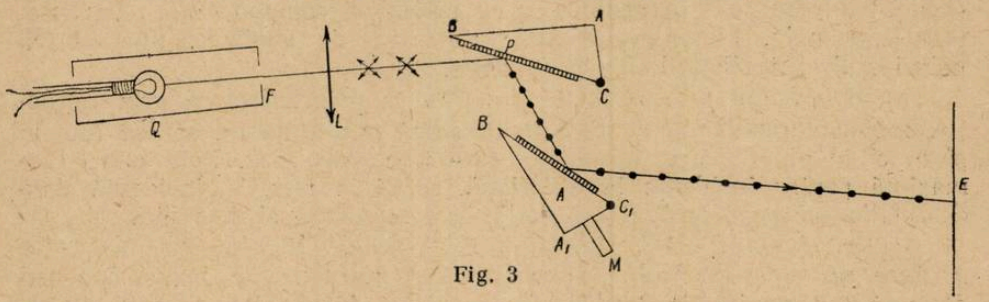


Fig. 3

fascicolului reflectat, la 5—8 cm distanţă de prima prismă de carton, se aşează prisma cu mîner, avînd mînerul *M* fixat de un stativ, respectînd centrarea aparatului (fig. 3). Se aşează cele 2 prisme cu lamele faţă-în-faţă, cele 2 sîrme din *C* şi C_1, fiind verticale şi în sus. Se potriveşte lentila *L* aşa ca pe peretele *E* să se formeze imaginea clară a

fantei *F*. Se roteşte încet prisma *A* în jurul lui *M* şi se observă imaginea fantei, care urcă spre tavan. Se constată că intensitatea ei luminoasă scade, iar cînd ajunge în mijlocul tavanului (cele 2 sîrme sînt perpendiculare) imaginea se întunecă aproape complet. Continuînd rotirea, lumina creşte iar, ajunge la maxim pe peretele opus (cele 2 sîrme sînt paralele) şi apoi iar scade (se observă imaginea pe o hîrtie în partea de sub prismă). Prin urmare fascicolul de lumină reflectat *PA* nu mai are însuşirile fascicolului incident *FP:* el nu mai este lumină naturală ci *lumină polarizată;* prezintă o disimetrie a proprietăţilor în jurul axei sale. Prin reflexie lumina se polarizează, adică oscilaţiile vectorului electric al cîmpului electro-magnetic al undei luminoase, nu se mai fac în toate azimuturile, ci se fac într-un singur plan care este perpendicular pe planul de incidenţă.

Aceste oscilaţii se fac deci într-un plan paralel cu sîrma prelungitoare a muchiei *CD*. Această sîrmă este pusă tocmai pentru a concretiza

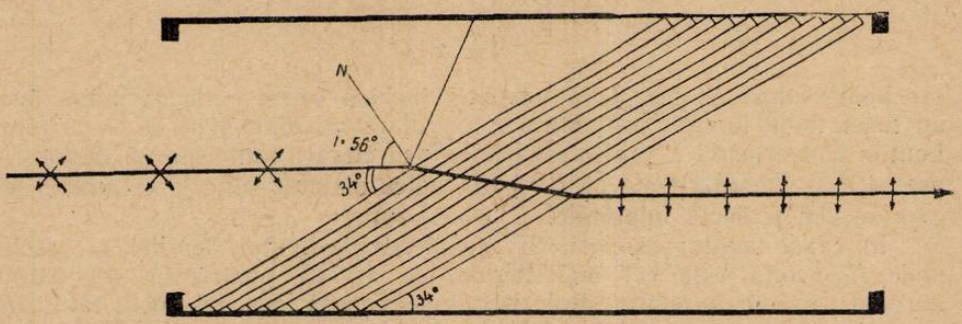


Fig. 4

elevilor direcţia planului de oscilaţie a luminii polarizate. Cînd analizorul *A* este aşezat astfel încît muchia C_1 D_1 să fie paralelă cu muchia *CD* a polarizorului *P*, atunci lumina polarizată se poate reflecta pe *A* şi poate trece pe ecran.

Dacă însă *A* este aşezat astfel încît C_1 D_1 este perpendicular pe *CD*, atunci lumina polarizată de *P* avînd oscilaţiile în planul ce trece prin *CD*, nu va mai putea fi reflectată de *A*, deoarece ar trebui să oscileze într-un plan perpendicular cu primul şi componenţa sa pe acest plan este nulă. Lumina este total absorbită de analizor. Spunem că polarizorul şi analizorul sînt la extincţie.

b) *Polarizaţia prin refracţie*. Lumina se polarizează şi prin refracţie. Însă polarizaţia nu se face total, adică oscilaţiile nu se fac într-un plan, ci în plane foarte apropiate, care trec prin rază. Polarizaţia este maximă pentru incidenţa brewsteriană, ca şi la reflexie, incidenţă dată de relaţia $tgi = n$, unde n este indicele de refracţie al mediului.

Pentru sticlă $i = 56°$. Repetînd refracţia de 10—15 ori polarizaţia se face aproape total. Un polarizor prin refracţie se poate construi dintr-un top de 10—15 lamele microscopice. Acestea se aşează într-un tub prismatic, paralel una peste alta, cu o înclinare de 34° faţă de axa tubului (fig. 4). Dimensiunile tubului se potrivesc după dimensiunile lamelor pe care le avem la dispoziţie, respectînd doar condiţia de înclinare de mai sus. Acest dispozitiv serveşte ca polarizor. Ca analizor se poate folosi un al doilea dispozitiv identic sau, în lipsa acestuia, se

poate folosi analizorul prin reflexie, cu mîner de lemn. Experienţa se desfăşoară la fel ca la reflexie, numai că centrarea este mai simplă, deoarece fascicolul îşi păstrează direcţia prin rotirea analizorului. Dacă se foloseşte însă analizorul cu reflexie, centrarea e puţin mai complicată, imaginea reflectîndu-se pe tavan şi pe perete.

Cu aceste dispozitive atît de simple pentru construirea cărora se cere doar puţină îndemînare şi cîteva materiale, de exemplu carton, clei, hîrtie neagră, 2 lame microscopice, 30 lamele microscopice şi sîrmă, se poate preda lecţia despre polarizaţia luminii în mod concret, pe bază de experienţă, făcînd-o accesibilă însuşirii conştiente a elevilor.

B. Efectul termic şi ampermetrul termic

In clasele a VII-a şi a X-a se studiază efectul termic al curentului electric şi aplicaţiile lui. Este foarte folositor să se demonstreze acest efect prin experienţe cît mai variate, legate de manual şi să se construiască prin mijloace proprii ampermetrul termic.

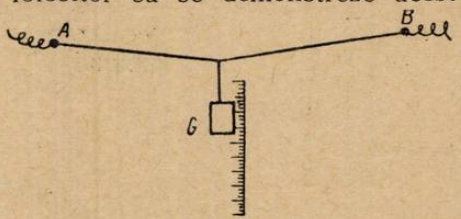


Fig. 5

a) *Efectul termic* al curentului electric se poate arăta foarte simplu. Se întind 2—3 m de sîrmă între două cuie *A* şi *B* fixate în perete, sau pe 2 stative (fig. 5). De mijlocul sîrmei se agaţă o greutate *G* şi în faţa ei pe perete, o hîrtie cu diviziuni egale.

Se trece curentul continuu sau alternativ prin această sîrmă, reglîndu-i intensitatea cu ajutorul unei rezistenţe variabile. Pe măsură ce intensitatea curentului creşte, firul se încălzeşte, se lungeşte, iar greutatea *G* se coboară în faţa gradaţiilor. Sîrma poate fi încălzită pînă se înroşeşte.

Efectul termic al curentului electric mai poate fi arătat şi prin experienţa din fig. 6, explicîndu-se totodată şi principiile ampermetrului termic.

Pe o scîndură verticală se fixează un cui *B* în care se prinde o vergea subţire de metal *BD* lungă de 50—60 cm. Cuiul *B* serveşte ca ax de rotaţie vergelei *BD* care este acul indicator. Pe scîndură se fixează un al doilea cui *A* de care se prinde o sîrmă de manganin sau nichelină, care la celălalt capăt se fixează în punctul *C* — pe acul indicator — la cel mult 1 *cm* depărtare de axul *B* în aşa fel încît acul să aibă poziţia din figură, (să fie îndreptat în sus). Prin sîrma *AC* se trece curentul continuu sau alternativ, introducîndu-se şi o rezistenţă variabilă în circuit.

La trecerea curentului firul se încălzeşte, se lungeşte şi vîrful *D* al barei coboară în faţa gradaţiei de pe cartonul vertical. Vîrful coboară cu atît mai mult cu cît intensitatea curentului este mai mare.

Pentru demonstrarea efectului termic al curentului pot fi realizate şi alte variante ale acestor experienţe.

b) *Ampermetrul termic.* Pe baza rezultatelor din experienţele precedente se poate construi un ampermetru termic care măsoară intensitatea curentului cu oarecare aproximaţie. Schema lui de construcţie reproduce schema de principiu din manual (fig. 7). Pe o planşetă de lemn de

60×30 *cm* se bat 4 cuie *A*, *B*, *C* şi *D*. *Intre A* şi *B* este o distanţă de 40—50 *cm*. De cuiele *A* şi *B* se fixează o sîrmă subţire de manganin sau nichelină prin care va trece curentul de măsurat. De mijlocul sîrmei *E*, se leagă o sîrmă subţire de 25—30 *cm* lungime, celălalt capăt al ei fiind fixat în *C*. De mijlocul ei în *F*, se leagă o sfoară subţire, care trece peste o rotiţă mobilă în jurul cuiului *O*, o înfăşoară odată şi se leagă la un resort care e fixat în cuiul *D*. Rotiţa este de metal, are diametrul de 8—10 *mm* şi are în jurul ei un mic şanţ peste care trece sfoara. De rotiţă este fixat un ac indicator *OP* din sîrmă subţire de aluminiu pentru ca să fie cît mai uşor. In locul acului de aluminiu poate fi folosit un pai lipit cu ceară roşie.

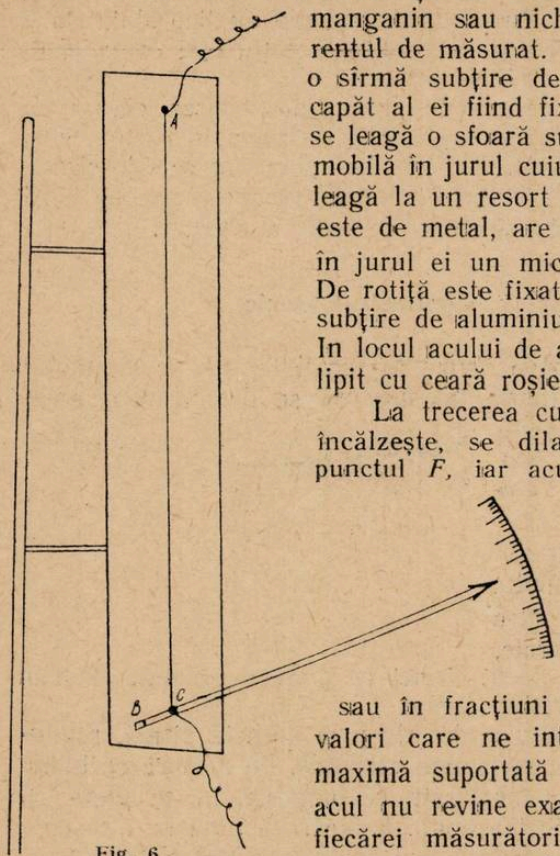


Fig. 6

La trecerea curentului prin sîrma *AB*, ea se încălzeşte, se dilată, resortul trage sfoara din punctul *F*, iar acul deviază spre stînga. Dacă intensitatea scade, sîrma se contractă, acul deviază la dreapta. Aparatul poate fi etalonat punîndu-l în serie cu un ampermetru şi se notează direct pe planşetă, pe un arc de cerc, gradaţiile în amperi sau în fracţiuni de amperi. Se pot nota orice valori care ne interesează pînă la intensitatea maximă suportată de sîrmă. După întrebuinţare acul nu revine exact la zero; de aceea înaintea fiecărei măsurători trebuie să se facă reglarea prin alunecarea sforii pe rotiţă.

Pentru acei care vor să construiască un aparat mai exact şi mai uşor de mînuit dăm indicaţiile care urmează:

Pe o planşetă se fixează bucşa *A* şi plăcuţa metalică *BC* (fig. 8) cu dimensiunile de pe figură (fig. 8 *a*). Plăcuţa e prevăzută cu două găuri *C* şi *B*. In *C* se fixează plăcuţa pe planşetă. Intre *A* şi *B* se fixează firul prin care va trece curentul electric. El este din manganin sau nichelină cu dimensiunile de 0,1 *mm*, lung de 15 *cm*. Lîngă plăcuţa *BC* se fixează o altă plăcuţă *H* în care se poate mişca un şurub. Cu ajutorul şurubului plăcuţa *BC* poate fi rotită în jurul lui *C*, încît firul *AB*

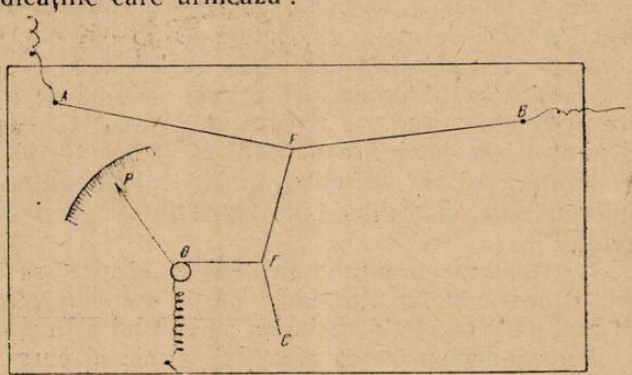
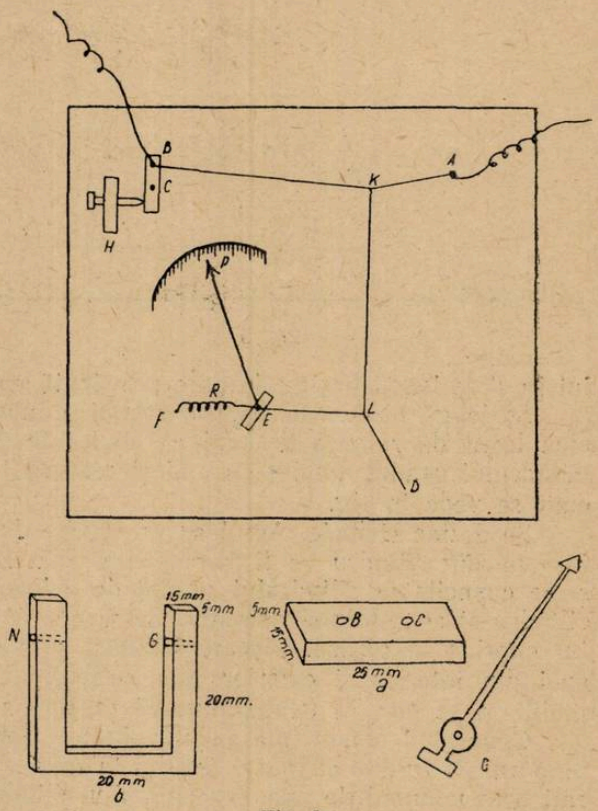


Fig. 7

poate fi întins mai mult sau mai puțin. La 4 *cm* de *A*, în *K* se fixează capătul unei alte sîrme subțiri (0,1 diametru) din orice material, celălalt capăt fiind fixat pe șurubul *D*. Această sîrmă are tot 15 *cm* lungime. La 4 *cm* de *D*, în *L* se fixează un fir de ață (mai bine de mătase) care se desfășoară odată cu axul de rotație *E* al acului indicator *EP* și se continuă apoi cu resortul *R*, fixat la șurubul *F*. Acul indicator este făcut dintr-o sîrmă subțire de aluminiu avînd contragreutate dincolo de ax și e solidar cu axul (fig. 8 *c*). Axul este făcut dintr-o andrea de împletit. Axul se rotește în lagărele *N* și *G* ale plăcuței, fixată la planșetă printr-un șurub (fig. 8 *b*). Aparatul se etalonează montîndu-l în serie cu un ampermetru.



Pentru a măsura intensitatea curentului aparatul se leagă în serie la bornele *A* și *B*. Cu șurubul *H* se aduce acul la diviziunea zero și apoi se trece curentul. Se citește diviziunea la care se oprește acul. Instrumentul funcționează în curent continuu și alternativ.

Primul instrument se poate folosi la demonstrația profesorului pentru întreaga clasă, avînd dimensiuni mari. Cel de al doilea se poate construi în mai multe exemplare pentru a folosi în lucrări frontale ale elevilor.

Fig. 8

C. **Determinarea densității aerului**

Densitatea aerului este o mărime fizică reprezentată prin raportul dintre masă și volum. Prin urmare, ca să determinăm densitatea aerului trebuie să cunoaștem masa și volumul unei anumite cantități de aer. Vom descrie un dispozitiv experimental simplu, care va permite realizarea acestui lucru. Pentru aceasta ne folosim de băşica de porc sau un balon de cauciuc pe care-l umflăm cu aer. Determinăm apoi masa și volumul aerului. Raportul lor ne va da densitatea aerului.

Determinarea masei aerului. Se introduce în băşica de porc un tub de sticlă legat etanș cu ață. Tubul de sticlă se continuă cu un tub de cauciuc pe care este fixată o clemă. Se golește complet băşica și se cîntărește. Fie *G* greutatea ei. Se suflă aer în băşică și se închide clema.

Se cîntăreşte din nou băşica. Fie G_1 greutatea ei. Diferenţa $G_1 - G$ ne va da, în grame, masa aerului din băşică. Am aflat în acest mod masa *m*, a aerului închis în băşică. Totodată am dovedit elevilor că aerul are greutate.

Determinarea volumului. Pentru măsurarea volumului se foloseşte dispozitivul experimental, uşor de realizat, din fig. 9.

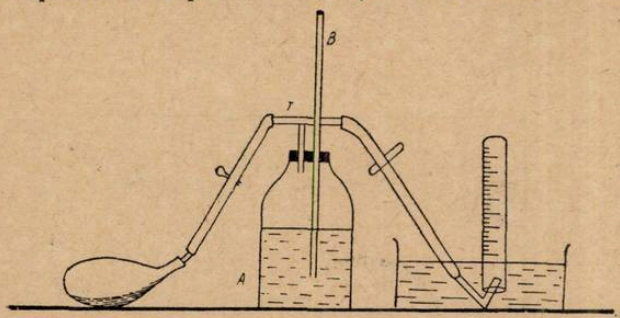


Fig. 9

Sticla *A* umplută pe jumătate cu apă colorată, este astupată cu un dop de cauciuc prin care trece un tub de sticlă în formă de *T* şi un alt tub lung de sticlă *B*.

In ramura dreaptă a tubului în *T*, se fixează un tub de cauciuc prevăzut cu o clemă. La ramura stîngă a tubului în *T* se leagă băşica de porc prevăzută cu tubul de cauciuc şi clema.

Se leagă băşica de ramura stîngă a tubului în *T*, iar tubul de cauciuc legat de ramura dreaptă a tubului în *T* se introduce în interiorul cilindrului gradat umplut cu apă şi răsturnat într-o baie tot cu apă, aşa cum se vede în fig. 9.

Se desfac clemele. Aerul se va scurge din băşică în cilindrul gradat, iar apa din cilindru va fi împinsă în baie. Dacă aerul din băşică depăşeşte capacitatea cilindrului gradat de culegere, se înlocuieşte cu un alt cilindru şi se continuă operaţia. Se măsoară în acest mod volumul aerului cuprins în băşică. Fiecare cilindru se socoteşte umplut cînd nivelul apei din interior şi exterior este acelaşi, pentru ca măsurătoarea volumului să se facă la temperatura şi presiunea camerei.

Cunoscînd acum masa şi volumul aerului din băşică, împărţim numărul de grame al masei aerului la numărul de *cm* cubi de aer, măsuraţi prin volumul de apă evacuată din cilindrul gradat.

Se obţine astfel densitatea aerului. Densitatea aerului determinată cu precizie este de 1,293 g/dm^3.

Cu cît se execută mai corect experienţa de mai sus, cu atît rezultatul obţinut se va apropia mai mult de acest număr.

Construcţia de aparate şi modele experimentale prin mijloace locale are o importanţă deosebită mai ales astăzi, cînd şcolarizarea maselor largi de tineret cere eforturi mari pentru procurarea materialelor didactice necesare. Construcţia de aparate prezintă însă şi o mare valoare instructivă şi educativă. Profesorul poate antrena pe elevi în confecţionarea acestui material, iar aparatele mai simple pot fi confecţionate de elevi singuri, fie acasă, ca activitate extraşcolară, fie în cadrul cercurilor de fizică. Construirea lor dezvoltă deprinderile practice ale elevilor şi-i pregăteşte pentru tehnică. Prin aceste construcţii de aparate creşte interesul elevilor pentru fizică, lecţiile se fac mai vii şi nivelul predării creşte asigurînd o bună pregătire.

A. FOCŞENEANU
V. STĂNESCU
A. NEGULESCU

Critică și bibliografie

CULEGERE DE STUDII DE PSIHOLOGIE

Procesul însușirii și răspîndirii științei sovietice presupune nu numai o largă și profundă cunoaștere a realizărilor acestei științe ci și formarea unui spirit nou creator, manifestat prin stăruința permanentă de a face studii și cercetări care să adîncească și să dezvolte cunoașterea științifică în toate domeniile.

In rezolvarea noilor probleme, muncitorii frontului științific din țara noastră, trebuie să învețe dela cercetătorii sovietici atitudinea de inovație curajoasă în știință care deschide drumuri noi pentru practică.

După reforma învățămîntului din 1948 psihologia sovietică a început să fie cunoscută în școală și universitate și a fost răspîndită în mod activ prin publicații și conferințe.

Psihologia sovietică a dat explicații clare pentru multe probleme care preocupă pe fiecare om, ea a reușit să dea indicații foarte prețioase muncii educative și didactice. Răspîndirea științei psihologice sovietice în țara noastră a contribuit la formarea unei concepții materialiste despre lume și viață, lovind în superstiții, misticism și fatalism.

Dar psihologii din R.P.R. nu s-au limitat la cunoașterea pur academică a datelor științei sovietice și au pornit la efectuarea de cercetări originale impuse de necesitatea practicii. Dovadă a acestui pas important o constituie „Culegerea de studii de psihologie" apărută în Editura Academiei R.P.R. în iunie 1953. In culegere sînt publicate lucrări aparținînd colectivului de psihologie de la București, de sub conducerea acad. M. Ralea și a celui dela Cluj condus de prof. Al. Roșca.

In articolul introductiv „Către o nouă orientare a psihologiei în R.P.R.", acad. M. Ralea face un aspru rechizitoriu al psihologiei burgheze romînești dinaintea lui 23 August 1944 și expune bazele principale ale noii orientări a științei psihologice din R.P.R. inspirate de știința psihologică din Uniunea Sovietică.

Dela catedra de unde generațiile trebuiau să primească lumină, „psihologii" din Romînia burghezo-moșierească răspîndeau întunecatele idei ale psihologiei reacționare.

După aceste păreri, psihicul și chiar fenomenele organice erau considerate ca fiind „scoase din lanțul determinismului universal", ele desfășurîndu-se după „un determinism cauzal propriu, autonom". Astfel, dela început, psihologia se situa pe cele mai reacționare poziții ale idealismului subiectiv și agnosticismului. Copiind cu slugărnicie curentele existențialiste, neokantiene, rasiste, psihanalitice și toate curentele reacționare din apus, psihologii universităților noastre burgheze deserveau interesele de clasă ale exploatatorilor. Ei exaltau individualismul, solipsismul și misticismul și propagau concepții reacționare fataliste cu privire la incapacitatea nativă a fiilor de țărani și muncitori și superioritatea „elitelor" provenite din clasele dominante.

Academicianul M. Ralea dezvăluie cu multă profunzime esența antiștiințifică și antipopulară a psihologiei burgheze romînești. In același timp, autorul articolului își analizează critic propriile greșeli din trecut.

Dar ar fi greșit să admitem că în trecut numai la catedre s-au discutat probleme psihologice. Adevărata gîndire materialistă psihologică, arată acad. M. Ralea, — s-a dezvoltat în mod implicit în lucrările de medicină ale savan-

ţilor noştri progresişti: Babeş, Marinescu, Parhon.

Autorul articolului arată că restabilirea tradiţiei de gîndire materialistă românească în problemele de psihologie, este una din sarcinile importante ale tinerei noastre ştiinţe psihologice.

Acad. Ralea, arată de asemenea în ce constă orientarea nouă luată de psihologie în urma însuşirii bazelor psihologiei sovietice. Conştiinţa omului este o însuşire a materiei ajunse într-un grad superior de organizare. La om, conştiinţa apare ca un produs social prin esenţa lui. Indeplinind o funcţie socială însă, conştiinţa se realizează materialmente prin procesele activităţii nervoase superioare. Conform teoriei leniniste a reflectării, psihicul uman constituie imaginea subiectivă a lumii obiective. Procesele psihice sînt determinate atît după formă cît şi după conţinutul lor, de excitanţii externi care sînt reflectaţi.

Invăţătura lui I.P.Pavlov, reprezintă fundamentarea materialist-ştiinţifică a teoriei gnoseologice marxist-leniniste. Aplicarea învăţăturii lui Pavlov în psihologie face posibilă realizarea concretă în cadrul acestei ştiinţe speciale a principiilor gnoseologice marxist-leniniste. Nu este justă însă afirmaţia academicianului M. Ralea că „Pavlov este primul om de ştiinţă care aşează psihologia pe o bază materialistă". Bazele materialist-dialectice ale psihologiei au fost stabilite de Marx şi Engels încă din primele lor lucrări şi dezvoltate ulterior de Lenin şi Stalin. Descoperirile lui I.P. Pavlov au confirmat din punct de vedere al fiziologiei cerebrale aceste principii de bază ale gnoseologiei marxiste. Astfel, de pildă, tezele marxiste asupra raporturilor dialectice dintre sensorial şi logic, asupra unităţii dintre limbaj şi gîndire, au fost confirmate fiziologic de învăţătura pavlovistă despre cele două sisteme de semnalizare ale scoarţei cerebrale.

Psihologia materialist-dialectică îşi dovedeşte vigoarea sa ştiinţifică nu numai prin stabilirea de adevăruri noi, dar şi pin aceea că, aceste adevăruri fiind reclamate de necesităţi practice, reuşesc să se aplice cu succes în diferite domenii de activitate.

In Culegerea la care ne referim sînt cuprinse încă patru studii. Primele două tratează probleme de psihologie a artei şi a muncii; ultimele două comunică rezultatele unor cercetări de laborator.

Articolul „Cercetări asupra procesului de însuşire a rolului şi asupra importanţei semnalelor scenice în realizarea dramatică", semnat de M. Ralea şi B.P. Marian, constituie un studiu deosebit de interesant al psihologiei activităţii actorilor din faza de pregătire a piesei înainte de spectacol.

Pentru arta dramatică sovietică, K. S. Stanislavschi a fost tot aşa de mult pe cît a făcut A.S. Makarenko pentru pedagogie K. S. Stanislavski a reuşit să pună bazele dramaturgiei noi sovietice tocmai pentru că a folosit în acest scop talentul şi marea sa experienţă scenică, cu interpretarea ştiinţifică psihologică a diferitelor faze ale procesului dramatic.

Articolul cuprins în culegerea pe care o prezentăm, are meritul deosebit de a porni în înţelegerea artei teatrale de pe poziţiile lui Stanislavski. Materialele culese în condiţiile teatrului nostru dovedesc justeţea metodelor de regie elaborate de celebrul regisor sovietic.

Principiul de bază al sistemului lui Stanislavski constă în organizarea însuşirii rolurilor de către actori în aşa fel, încît aceştia să trăiască în mod real stările psihice pe care le implică personajul întruchipat şi, în acelaşi timp, să se comunice publicului — în forme cît mai convingătoare — aceste stări. Emoţiile scenice constituie deci izvorul adevăratelor creaţii dramatice. Aceste emoţii au însă un specific al lor care le deosebeşte de cele din viaţă prin aceea că deşi nu sunt artificiale, trebuie să fie în mai mare măsură supuse controlului conştient. Controlul acesta trebuie să corespundă condiţiilor esteticii dramatice şi să fie cît mai influente şi comunicabile. Formarea unor astfel de emoţii presupune un proces deosebit de complicat: iniţial actorul trebuie să-şi studieze rolul pentru a înţelege cît mai profund situaţia personajului, modul lui de a gîndi şi simţi. Cuvîntul, după cum arată Pavlov, poate să declanşeze o atitudine, o multitudine de reprezentări concrete, să le combine în cadrul unui proces specific de imaginaţie, capabil să stimuleze stări afective puternice şi reale. Aceasta reprezintă însă numai orientarea generală în rol. Urmează procesul de însuşire sistematică, detailată a rolului care se realizează în fond prin educarea treptată a unor sisteme complexe de reflexe condiţionate.

Aceste reflexe se ierarhizează în forme diferite. Actorul nu trebuie să fie concentrat în ultimă instanţă decît asupra părţilor esenţiale din rol, care determină starea psihică a personajului; mişcările pe scenă şi chiar replicile trebuie să „vină dela sine", să fie relativ automatizate. Autorii studiului însă absolutizează acest fapt al automatizării mişcărilor, ad-

miţînd că ele se produc pe scenă fără controlul conştiinţei, ceeace este desigur nejust. Relativa automatizare însă nu implică lipsa oricărui control din partea conştiinţei, cu atît mai mult cu cît mişcările automatizate nu se desfăşoară independent, ci sînt provocate în mod condiţionat printr-un şir de reflexe ce se concentrează în jurul unor focare care antrenează în principal activitatea celui de-al doilea sistem de semnalizare.

Educarea emoţiilor scenice nu se bazează numai pe funcţiile inaginaţiei şi autosugestiei. Sentimentele sînt forme complexe ale conştiinţei care nu pot fi construite cu uşurinţă pe această cale întru cît ele reprezintă reacţii ale persoanei umane în întregime.

Stanislavski a înţeles acest fenomen şi a căutat să-l realizeze în condiţiile teatrului. El a arătat că asupra actorului acţionează o serie întreagă de excitanţi din ambianţa scenică. Dialogurile ca şi comportarea partenerilor nu au pentru el o importanţă convenţională. De asemenea decorurile scenei, machiajul, sunetele, nu influenţează numai asupra spectatorilor, dar şi asupra actorului.

In articol se face o analiză edificatoare a condiţiilor complexe ale genezei emoţiei scenice, dar nu se accentuează în suficientă măsură analiza psihologică a actului dramatic.

Stanislavski demonstrează că, componentele externe ale emoţiei trebuie să decurgă din însăşi realizarea propriu zisă a emoţiei şi să nu fie rezultatul unor manifestări voluntare, exclusiv externe, şi acest fapt nu este suficient scos în evidenţă în articolul din Culegere.

O foarte importantă problemă care se pune în articol în legătură cu acestea este aceea a expresivităţii limbajului. Rezolvarea acestei probleme trebuia să se facă însă pe baza principiului interacţiunii celor două sisteme de semnalizare, considerînd că aspectul de expresivitate emoţională a limbajului este datorit primului sistem de semnalizare.

In genere, articolul pune multe probleme şi arată marile perspective care se deschid în acest interesant domeniu de cercetare, care face posibilă contribuţia psihologiei la fundarea unei estetici materialiste.

Culegerea cuprinde „Analiza psihologică a procesului muncii la ţesătoare", articol realizat de un colectiv de cercetători format din I. Iancu, C. Zapan, C. Botez şi G. Cristian.

Această lucrare demonstrează cît de mare este importanţa analizei şi interpretării psihologice a actelor muncii, atît pentru teorie cît şi pentru practică.

Lucrarea porneşte de la principiile metodei inginerului sovietic Kovaliov care prevede propagarea pe scară de masă a procedeelor avansate de muncă elaborate de stahanovişti.

La baza procesului de ridicare a productivităţii muncii în condiţiile industriei socialiste, este preocuparea permanentă pentru perfecţionare, activitatea planificată a muncitorului, expresia concretă a tendinţei de apropiere treptată a muncii fizice de cea intelectuală. Dezvoltarea tehnicii şi apariţia atitudinii socialiste faţă de muncă fac posibil acest proces.

Analiza psihologică a muncii ţesătoarelor arată că acestea se conduc după un plan, „o schemă mintală" a operaţiilor complexe efectuate de ele. Analiza şi stabilirea mintală a operaţiilor muncii, ajută nu numai în găsirea unor soluţii optime pentru diferite activităţi dar şi în antrenamentul, în exersarea acestora. Reprezentarea unei mişcări după cum se ştie, provoacă microcontracţiunile musculare corespunzătoare acelei mişcări (actul idemotrice).

In articol se subliniază caracterul creator al planificării muncii ţesătoarei în legătură cu dezvoltarea conştiinţei socialiste. In continuare se face un studiu amănunţit al semnalelor şi reacţiilor de răspuns în munca ţesătoarei. In acest fragment se îmbină în mod reuşit metoda analitică cu cea sintetică. Diferiţii excitanţi proveniţi de la războaiele de ţesut de pe traseul ţesătoarei, pentru a putea fi percepuţi necesită o deosebită acuitate sensorială. Faptul că munca ţesătoarei la numeroase războaie este legată de permanenta ei mişcare, ajută la ridicarea excitabilităţii analizatorilor.

Analizatorul motric fiind cel mai puternic, ridică gradul de excitabilitate a ţesătoarei în întregime şi deci şi a celorlalţi analizatori. Din acest punct de vedere nu este justificată în articol analiza semnalelor şi a răspunsurilor în două fragmente separate. De fapt, ţesătoarea răspunde în mod complex la excitaţii complexe după care se conduce. Un act izolat se „automatizează" cu atît mai bine cu cît este încadrat într-un sistem mai larg şi complicat de legături temporare. Din studiu apare însă clar că în procesul însuşirii profesiunii textile este necesar ca la început să fie fixată fiecare mişcare în parte. Nu este deasemenea justă afirmaţia că anumite operaţii cu factori variabili, cum ar fi aceea a găsirii firului rupt, sunt inexersabile, că ele se

automatizează numai în mod parțial. Aici este vorba de stabilirea unui stereotip la un grad mai înalt, care presupune activarea reflexelor condiționate a anumitor stări funcționale necesare respectivei operații.

Studierea paralelă a muncitoarelor textile avansate și a elevelor în procesul de învățare și adaptare la munca din practică, s-a dovedit a fi o metodă foarte utilă întrucît la eleve s-au putut stabili fenomenele care erau cu mult mai greu de observat în activitatea închegată a muncitoarei experimentate.

De asemenea merită o deosebită atenție în ce privește studiul elevelor, combinarea experimentului de laborator cu cel natural. Trebuie precizat că experimentul de laborator nu poate fi folosit în orice împrejurare; atunci însă cînd acest lucru e posibil, el se dovedește a fi cel mai puternic instrument al cunoașterii științifice.

Articolul consacrat muncii țesătoarelor reușește să stabilească un șir de concluzii pe baza cărora se fac prețioase recomandații pentru organizarea muncii învățămîntului textil. Din cercetarea întreprinsă s-ar fi putut trage însă cu mult mai multe concluzii dacă ar fi fost dusă mai departe în unele probleme care sînt puse mai mult teoretic, fără a fi studiate suficient și concret exemplificate. Lipsa de unitate în redactare este de asemenea o scădere a articolului.

„Culegerea de studii de psihologie" se încheie cu două cercetări experimentale asupra interacțiunii dintre primul și cel de-al doilea sistem de semnalizare, ale psihologilor clujeni: Al. Roșca, M. Müller, M. Roșca și M. Drăgoi.

Aceste lucrări atrag atenție în primul rînd prin aceea că folosesc o variantă originală a metodicii lui A.G. Ivanov-Smolenski, aplicată la studiul transmisiei legăturilor temporare din primul în cel de-al doilea sistem de semnalizare. Intr-adevăr, metodica amintită, poate prezenta mai multe posibilități de studiu la om în măsura în care se complică sistemul de stimuli și se oferă posibilitatea de a da reacții multiple care se diferențiază nu numai după schema pozitiv-negativ ci și în plan electiv.

Din cercetările făcute autorii constată că la copii, excitanții direcți sînt mai puternici decît cei verbali, datorită neconsolidării acestora din urmă și a predominării primului sistem de semnalizare. La oamenii maturi cuvintele sînt mai bine diferențiate și joacă un rol mai important în formarea reacțiilor. Totuși, la ei nu se observă în situații conflictuale o notă preponderentă a excitanților verbali asupra celor direcți, ci mai de grabă o strînsă și adecvată legătură a sistemului de semnalizare.

Pe baza datelor obținute autorii relevă importanța formării sistemelor de legături temporare în primul sistem de semnalizare pentru dezvoltarea celui de-al doilea. Aplicarea aceluiași studiu la bolnavi psihici arată că la aceștia, tocmai transmiterea legăturilor temporare din primul în cel de-al doilea sistem de semnalizare funcționează defectuos, de unde și dereglarea relațiilor lor cu lumea externă, turburarea conștiinței.

In genere, Culegerea reprezintă în mod neîndoielnic o realizare a oamenilor de știință din domeniul psihologiei. In același timp însă trebuie arătat că, deși în această publicație se oglindesc rezultate însemnate ale activității științifice a psihologilor, printre articole nu găsim studii care să prelucreze probleme legate în mod direct de practica pedagogică.

Este o datorie a psihologiei de a fundamenta științific practica instruirii și educației comuniste a tineretului. Deaceea necesitatea apropierii studiilor psihologice de problemele școlii se impune ca o sarcină esențială și urgentă.

Conf. univ. PAUL POPESCU-NEVEANU
candidat în științe pedagogice

METODICA DE PREDARE A MATEMATICII ÎN ȘCOLILE MEDII
de V. BRADIS

Școala noastră nouă caută mereu căile cele mai bune de predare pentru ca elevii să-și însușească, într-un timp cît mai scurt, cunoștințe temeinice. Experiența școlii sovietice este totdeauna calea cea mai sigură pe care școala noastră trebuie să meargă pentru a educa cu succes noua generație.

Metodica de predare a matematicii în școlile medii, publicată de Editura de stat didactică și pedagogică în 1953, este o traducere din limba rusă a Metodicii de predare a matematicii în școlile medii de V. Bradis și este de un real ajutor cadrelor didactice din școala noastră. Această metodică pornește de la reali-

tăţile şcolii, dela cunoaşterea copiilor, pentru că ea este rodul experienţei personale a autorului, cît şi a celor mai buni profesori. In metodică se arată căile cele mai bune de transmitere a cunoştinţelor, prelucrarea diferitelor metode şi forme de predare a matematicii în şcoli, ca şi unele probleme organizatorice ce se ivesc în aplicarea practică a acestor metode şi forme de predare.

Profesorii de matematici începători, studiind această metodică, pot evita multe greşeli, care se comit la început şi care sînt dăunătoare pentru elevi.

Metodica de predare a matematicii în şcolile medii, de V. Bradis, cuprinde 604 pagini şi este împărţită în 5 părţi şi anume: 1. Metodica generală de predare a matematicii; 2. Metodica de predare a aritmeticii; 3. Metodica de predare a algebrei; 4. Metodica de predare a geometriei; 5. Metodica de predare a trigonometriei.

Autorul arată în prefaţă că această metodică este destinată studenţilor dela facultăţile de fizico-matematică ale institutelor pedagogice, — viitori profesori de matematică — şi profesorilor începători chemaţi să predea matematica după programa şcolară în vigoare şi folosindu-se de manualele existente precum şi profesorilor care trebuiesc ajutaţi în munca lor.

Ca şi I. Sokolov în „Metodica predării fizicii pentru şcoala medie", Bradis ne arată că profesorul care foloseşte manualul de metodică se presupune că cunoaşte disciplinile matematice care se studiază în anii I şi II ale institutelor pedagogice, fără a mai vorbi de cursul de matematică elementară, care se învaţă în şcoala medie. Este deci clar că profesorul de matematici trebuie să posede cunoştinţele necesare predării acestei discipline; nici un profesor nu trebuie să-şi imagineze că un manual de metodică poate suplini lipsa lui de cunoştinţe. In partea I-a, metodica tratează probleme de metodică generală de predare a matematicii.

In primele trei paragrafe se arată din punct de vedere istoric — originea şi dezvoltarea matematicii. Autorul vorbeşte apoi despre propoziţiile matematice, arătîndu-se cum trebuiesc prezentate noţiunile fundamentale şi cum trebuiesc definite noţiunile. V. Bradis arată rolul axiomaticii în ştiinţă şi în ce măsură poate fi ea aplicată în şcoală.

Interesant este faptul că Bradis, ocupându-se în prima parte de principiile de bază ale predării matematicii, menţionează în afară de principiul însuşirii conştiente, al intuiţiei, al sistematizării, al accesibilităţii şi al fixării cunoştinţelor, încă trei principii care trebuiesc respectate în predarea matematicii, şi anume: 1. caracterul genetic al expunerii; 2. unitatea dintre teorie şi practică; 3. principiul valorii ştiinţifice.

Caracterul genetic al expunerii se poate asigura uşor pe baza istoriei părţii respective a ştiinţei. Autorul, în „lista de documente, articole şi cărţi despre problemele care se referă la prima parte" dela pag. 132—134, indică unele lucrări deosebit de valoroase, care se referă la istoria matematicii. La unitatea dintre teorie şi practică, Bradis arată că o teorie pe care elevii ştiu s-o aplice devine mai clară şi se ţine minte mai bine. Trecerea dela teorie la practică se face în matematică mai simplu decît în oricare altă ştiinţă. In sfîrşit, principiul valorii ştiinţifice, care cere ca profesorul să posede bine materia ce o predă, pentru a nu transmite elevilor nimic din ceea ce a respins ştiinţa modernă. Bradis arată aci că „nu pot fi considerate ca încălcări ale principiului valorii ştiinţifice cazurile în care profesorul nu face cuvenitele rezerve unei probleme generale, dacă aceste rezerve nu sînt necesare la treapta respectivă de studiu şi vor fi făcute la timpul lor cînd se va trece la treapta următoare" (pag. 59—60). De exemplu, profesorul arată elevilor la clasa a V-a, că scăderea este posibilă numai atunci cînd descăzutul este mai mare decît scăzătorul, deoarece elevii cunosc numai numerele pozitive. La clasa a VI-a, profesorul trebuie să revină asupra acestei chestiuni şi să dea o altă formulare.

Tot în partea I-a, autorul ne arată metodele şi formele de predare a matematicii, ocupîndu-se în special de forma fundamentală a muncii didactice în şcoală, lecţia. — Descrie apoi cele două metode de expunere sistematică a materiei de către profesor, adică metoda expozitivă şi metoda de predare prin întrebări şi răspunsuri. Se arată apoi în ce constă metoda euristică prin care profesorul conduce pe elevi astfel încît să descopere singuri regulile. Bradis arată că metoda euristică dezvoltă imaginaţia creatoare, iniţiativa şi contribuie la formarea deprinderii de autocontrol. Trebuie acordată mare atenţie folosirii oricărei metode, deoarece folosirea lor nejustă are efecte negative în predare. De exemplu, atunci cînd nici un elev din clasă nu poate da un răspuns complet sau nu poate rezolva problema propusă, nu este

recomandabilă folosirea metodei prin întrebări şi răspunsuri, pentru că s-ar pierde timpul zadarnic.

Se arată apoi condiţiile ce se cer ca o problemă să poată fi considerată rezolvată şi se dă o mare importanţă muncii independente a elevilor, atît celei din clasă cît şi celei de acasă. Se arată cum profesorul de matematică din şcoala medie poate organiza unele activităţi în afara orelor de clasă şi în afara şcolii: lecţii suplimentare cu elevii rămaşi în urmă la învăţătură, cerc ştiinţific cu elevii cei mai buni, olimpiade matematice, lucrări geodezice pe teren şi excursii cu scop instructiv-matematic. Bradis arată că este bine să se muncească individual cu elevii rămaşi în urmă, deoarece motivele rămînerii în urmă la învăţătură diferă dela elev la elev, iar a lucra cu aceşti elevi în grup ar fi tot atît de puţin folositor ca şi tratarea cu aceleaşi medicamente a unui grup de bolnavi, care suferă de boli diferite.

Părţile următoare din metodică sînt consacrate metodicelor speciale (metodicii de predare a aritmeticii, algebrei, geometriei şi trigonometriei).

In partea a II-a din metodică, după ce Bradis face consideraţii generale asupra studiului aritmeticii în şcoala medie, grupează problemele de aritmetică în: probleme-exerciţii, probleme de calculare şi probleme de dezvoltare a gîndirii.

Este interesant şi instructiv modul cum Bradis arată că se poate trece de la fracţii la numere întregi, dacă am considera că toate fracţiile se iau dintr-un număr destul de mare, de exemplu se poate lua ca unitate cel mai mic multiplu al tuturor numitorilor. El arată de asemenea că în timpul operaţiei cu fracţii nu trebuie să folosim fracţii cu numitor format din numere de multe cifre, deoarece nu se folosesc în tehnică şi deci sînt artificiale.

Bradis arată clar că procentele nu sînt altceva decît sutimi scrise într-un fel special. De exemplu, 35% este acelaşi lucru cu 35/100 şi el este în totul de acord cu prof. A. I. Hincin, că trebuie să se arate elevilor dela început că procentele reprezintă o formă specială de a scrie fracţiile; sînt fracţii cu numitorul 100.

La capitolul V din partea a II-a a metodicii, Bradis ocupîndu-se de calcule cu aproximaţie, arată că majoritatea rezultatelor numerice nu exprimă exact raporturile cantitative ale realităţii, ci doar cu aproximaţie. Aceste numere nu sînt decît valori aproximative ale adevăratelor mărimi necunoscute şi deci cînd facem operaţii cu numere aproximative, trebuie să ţinem seama de acest caracter aproximativ. Autorul dă un exemplu sugestiv pentru a arăta că la un număr luat cu aproximaţie de 100, adăogirea unei cifre nu schimbă nimic.

„Ingrijitorul unui muzeu", fiind întrebat cîţi ani are o statuie antică, care se păstrează într-un muzeu, spune că ea are 3008 ani. La întrebarea vizitatorilor nedumeriţi cum s-a putut stabili aşa exact acest număr, el explică că, acum 8 ani cînd a intrat în serviciu la muzeu, directorul muzeului i-a spus că statuia are 3000 de ani; deci acum ea are 3000 + 8 = 3008 ani. Ingrijitorul nu înţelege că vîrsta de 3000 ani este stabilită doar cu o aproximaţie, că în cel mai bun caz, istoria indică momentul în care s-au făcut aceste obiecte antice cu aproximaţie de un secol".

Bradis arată că este necesar să se introducă în programa şcolară regulile de rotunjire a rezultatelor operaţiilor cu numere aproximative, pentru că prin folosirea cîtorva ore pentru însuşirea acestor reguli, profesorul ar economisi multe zeci de ore şi în caietele elevilor nu ar mai apare acele „şiruri absurde de cifre inutile". De exemplu, în cîtul 87 : 32 = 2,71875, obţinut cînd se calculează greutatea specifică a unei pietre a cărei greutate este de 87 g şi volumul de 32 cm cubi, rezultatul just, care se obţine pe baza acestor date aproximative este de 2,7. De asemenea, autorul arată că şi limita inferioară şi superioară a unui număr necunoscut poate fi predată în clasele a VI-a şi a VII-a, deoarece aceste cunoştinţe se leagă uşor cu cele mai simple proprietăţi ale inegalităţilor cu care elevii se întîlnesc în clasa a VII-a. Relativ la metoda limitelor erorilor — care nu este prevăzută în programa şcolară — autorul crede că noţiunea de limită absolută şi relativă a erorii este accesibilă chiar elevilor din clasa a V-a. Această metodă necesară mai ales la fizică pentru lucrările de laborator, nu este prevăzută în programa şcolară şi deci nu este predată în şcoală.

In partea a III-a, după ce se arată evoluţia concepţiei despre algebră, Bradis împarte problemele de algebră tot după cele trei tipuri, însă insistă asupra importanţei problemelor-exerciţii. El recomandă profesorului de matematici să-i lămurească pe elevi asupra scopurilor pentru care se rezolvă diferitele pro-

bleme şi care este importanţa lor în viaţa practică, pentru a nu executa formal operaţiile.

In partea a III-a profesorii de matematici dela şcolile de 7 ani, găsesc dezvoltarea noţiunii de număr şi transformările identice. Indrumările date într-o formă clară sînt un preţios ajutor pentru profesorii de matematici care predau la şcoala de 7 ani.

Deosebit de interesant este tratată în această parte introducerea ideii de funcţie în cursul general de matematică (capitolul V „Dependenţa funcţională"). Noţiunea de dependenţă funcţională oglindeşte fenomenele realităţii în mod direct şi concret şi formează deprinderea de a vedea mărimile în schimbarea lor vie, ea fiind noţiunea fundamentală a întregii matematici superioare.

Bradis urmăreşte definiţiile date noţiunii de funcţie în decursul istoriei şi arată că este posibil să se introducă în şcoală definiţia mai generală dată de N. I. Lobacevski bazată pe noţiunile de mulţime şi corespondenţă, noţiuni fundamentale în matematica modernă.

Bradis recomandă ca predarea numerelor complexe să se facă pornind dela imagini geometrice reale şi nu dela definiţia $\sqrt{-1} = i$. Se consideră că fiecare pereche de numere x, y, care determină poziţia unui punct din plan în coordonate cartesiene, poate fi privită ca un număr care urmează a fi numit compus sau complex. Fiecare din aceste puncte determină un punct în plan, după cum fiecare număr real determină poziţia unui punct pe o dreaptă.

Tot în această parte a metodicii se arată importanţa studiului progresiilor, care trebuie să constituie primul pas în studiul seriilor la cursul de analiză matematică. Se recomandă ca studiul logaritmilor să înceapă pe baza progresiilor cu ajutorul unui tabel format din două şiruri de numere **n** şi $\mathbf{a^n}$. Pe baza definiţiei logaritmilor, se observă cu uşurinţă din tabel că operaţiile de înmulţire şi împărţire a numerelor se transformă respectiv în operaţii de adunare şi scădere a logaritmilor acestui număr.

In continuare, Bradis arată importanţa riglei de calcul şi îşi exprimă părerea că folosirea tabelelor de logaritmi în şcoală va fi înlocuită de rigla de calcul, împreună cu maşina rusească de calculat (şi mai tîrziu de aritmometru).

Autorul reaminteşte pentru deducerea formulei binomului lui Newton calea mai instructivă pe care a mers Michael Stifel în 1544 şi, independent de el, Isac Newton, în 1665, care au studiat puterile binomului cu exponenţi consecutivi 2, 3, 4, 5...

In partea a IV-a, la metodica de predare a geometriei, profesorii de matematică găsesc dezvoltate temele: predarea geometriei în clasa a V-a, primele lecţii de geometrie în clasa a VI-a şi desfăşurarea ulterioară a cursului de geometrie în şcoala de 7 ani.

In această parte se indică şi lucrări simple care se pot face cu elevii pe teren ca: măsurarea unor lungimi, trasarea unor drepte, împărţirea unui teren în parcele dreptunghiulare.

Un fapt important este că se dau aici şi indicaţii de felul cum să se construiască prin mijloace proprii material didactic care să fie folosit la lucrările cu elevii pe teren. Astfel se arată cum elevii pot să construiască — sub îndrumarea profesorului — un echer dintr-o bucată de placaj de formă pătrată sau din carton gros, pe care se trasează două drepte perpendiculare, marcate prin ace de gămălie. In punctul de intersecţie al acestei drepte se introduce un cui, cu ajutorul căruia se fixează placa pe un ţăruş.

Pentru formarea deprinderilor practice la elevi, Bradis recomandă ca profesorul să se ocupe de studiul geometriei şi în afara orelor de clasă. Valoroase sînt experienţele descrise de el în această parte (la paragraful 30) pentru obţinerea formulelor pentru calcularea volumului şi ariei sferei.

La sfîrşitul acestei părţi este dată o listă de 50 de cărţi şi articole referitoare la metodica geometriei.

In ultima parte este dezvoltată metodica de predare a trigonometriei. Şi aci, ca şi în celelalte părţi ale metodicii, se dau informaţii istorice şi se fac consideraţii generale asupra studiului trigonometriei în şcoala medie.

Deosebit de importantă este indicaţia dată de Bradis cu privire la construirea unui material didactic prin mijloace proprii. El recomandă profesorilor de matematici să dea cît mai dese ocazii elevilor să lucreze pentru confecţionarea materialului didactic şi să lucreze cu obiectele confecţionate. Autorul dezvoltă apoi temele egalităţii şi inegalităţii trigonometrice şi vorbeşte despre tabelele şi graficele funcţiilor trigonometrice. Pentru a înlătura greutăţile legate de predarea funcţiilor trigonometrice în şcoală, Bradis recomandă insistent — în special pentru profesorii începători — cartea lui S. I. Novoselev „Funcţiile tri-

gonometrice inverse" (Ucipedghiz, 1949 şi 1950).

Autorul cere să se dea atenţie şi la trigonometrie problemei mişcării oscilatorii armonice, care se studiază la cursul de fizică. El insistă apoi asupra aplicaţiilor trigonometriei în mecanică (la problemele de compunere şi descompunere a forţelor), în optică (la refracţia luminii, reflecţia totală) etc. De aci se ajunge la concluzia că profesorul de matematici trebuie să colaboreze cu cel de fizică, să se intereseze de ceea ce face acesta la ore pentru ca lecţiile care au contingenţă să se predea oarecum concomitent, să fie cît mai mult adîncite la orele de matematici. Elevii vor avea astfel posibilitatea ca la experienţele făcute în cadrul lecţiilor de fizică, să aplice cunoştinţele însuşite în orele de matematici.

Pentru ca profesorul de matematici, care predă trigonometrie, să aibă o oarecare idee despre diversitatea aplicaţiilor trigonometriei în diferitele ramuri ale ştiinţei şi tehnicei, Bradis recomandă cu insistenţă cartea lui G.N. Popov „Cum se aplică trigonometria în practică", care, datorită stilului său simplu şi clar, poate fi accesibilă şi elevilor din clasa a VIII-a şi a IX-a.

Datorită importanţei sale pentru activitatea cadrelor didactice, credem că „Metodica de predare a matematicii în şcolile medii" de V. Bradis, nu trebuie să lipsească nici unui profesor de matematici, care fiind conştient de sarcinile sale se străduieşte să dea elevilor cunoştinţe cât mai temeinice.

Prof. TRAIAN POPESCU
Ploeşti

POVESTIRI DIN VIAŢA ŞCOLII SOVIETICE

Volumul „Povestiri din viaţa şcolii sovietice", apărut în editura „Cartea rusă" cuprinde mai multe reportagii despre activitatea unora din cele mai bune cadre didactice din Moscova.

Pentru cadrele noastre didactice această carte constituie un îndreptar atît în munca de conducere a şcolii cît şi pentru activitatea la clasă şi extraşcolară.

Important este faptul că aceste povestiri nu prezintă teoretic problemele de metodica muncii în şcoală, ci prezintă aspecte vii din activitatea bogată a învăţătorilor şi profesorilor sovietici.

Prin conţinutul său plin de învăţăminte, cartea prezintă interes atît pentru cadrele didactice, cît şi pentru un mare număr de cititori interesaţi în problemele de învăţămînt şi educaţie a copiilor.

Cartea cuprinde un număr de nouă reportagii şi anume: „Directoarea", „Cartea verde", „Patru ani", „Fericita", „Muncă plină de bucurie", „Vocaţie", „Examen greu", „Directoarea de studii", „Creaţie".

Unele dintre acestea, înfăţişează aspecte minunate din munca cîtorva directoare de şcoli. Prin felul prezentării, autorii respectivi reuşesc să întruchipeze în figurile acestor directoare portretul complet al pedagogului sovietic.

Ceea ce caracterizează figurile acestor directoare este dragostea lor pentru elevii şcolii, preocuparea permanentă de a-i cunoaşte cît mai bine. De asemenea ei sînt pătrunşi de un înalt simţ de răspundere pentru măreaţa misiune încredinţată lor de statul sovietic. Acestea toate, îmbinate cu o înaltă principialitate, le-a ajutat în munca de instruire şi educare a omului nou. Increderea pe care o au aceşti pedagogi în forţele fiecărui copil îi face pe aceştia să învingă orice obstacol.

Liubov Gheorghievna, directoarea şcolii nr. 43 din Moscova, pe care o prezintă reportajul „Directoarea" este pătrunsă de o nemărginită încredere în forţele şi posibilităţile unei educaţii bine organizate. Pentru ea, ca de altfel pentru orice pedagog sovietic, lucrul cel mai scump e şcoala care deschide drumuri largi şi variate oamenilor sovietici. Cea mai mare fericire a ei, este aceea de a vedea că în faţa elevilor săi se deschide o viaţă luminoasă, o viaţă de creaţii, o viaţă constructivă.

Felul cum rezolvă problemele grele ale şcolii — prin sprijinirea pe colectivul de copii şi pe colectivul de profesori, dă oricărui cadru didactic încrederea că orice greutate ivită în munca sa cu elevii, poate fi rezolvată fără să recurgă la măsuri prea severe.

„Omului care a făcut din mine om" aceasta era dedicaţia de pe o fotografie ce a primit-o Liubov Gheorghievna, de la unul din elevii săi, la a cărui modelare a caracterului a depus atîtea forţe sufleteşti, atîta dragoste şi voinţă, astfel încît existenţa atîtor generaţii de elevi nu poate fi despărţită nici o dată de propria ei viaţă.

Reportajul „Cartea verde" prezintă munca perseverentă şi plină de rezultate a profesorului de biologie Vladi-

mirovici Drugov, de la şcoala nr. 417 din Moscova.

Legat sufleteşte de elev şi de profesia sa, profesorul emerit V. Drugov s-a preocupat să transmită elevilor săi cunoştinţe ştiinţifice legate de viaţă. In acest scop, chiar din prima zi a activităţii sale şi-a pus problema amenajării unui teren experimental pe lîngă şcoală, cu ajutorul căruia să poată arăta practic elevilor, varietatea infinită a lumii vegetale şi pentru a le arăta că omul este într-adevăr stăpînul naturii şi că poate crea noi forme organice. Profesorul considera ca o datorie a sa să facă — din fiecare elev — un om cu o viaţă care să aibă un conţinut bogat, plin de iniţiativă, conştient de tot ceea ce îl înconjoară.

„Patru ani" reprezintă un episod obişnuit din munca eminentei învăţătoare Dmitrievna Kostenco de la şcoala nr. 613 din Moscova.

In această povestire se arată munca grea şi plină de răspundere a învăţătorului de cînd i se încredinţează clasa I-a şi pînă în clasa a IV-a, cînd copii încearcă prima emoţie a unui examen.

Intr-o lumină vie se înfăţişează grija învăţătoarei pentru o justă educare a copiilor. Pentru aceasta ea colaborează activ cu părinţii elevilor şi îşi asumă întreaga răspundere de a educa pe viitorii constructori ai comunismului.

Accentul e pus pe cunoaşterea individualităţii fiecărui copil. Orice zi petrecută muncind cu elevii reprezintă pentru ea o zi în care şi-a îmbogăţit tot mai mult cunoştinţele. Tot aci ni se înfăţişează grija învăţătoarei pentru pregătirea lecţiilor. In mintea ei, fiecare lecţie din prima zi, din prima clasă, reprezintă scări de piatră care trebuiesc „bine cioplite" pentru că pe ele copiii vor urca tot mai sus.

In „Fericita", I. Pecernikova reuşeşte să ne prezinte într-un stil atrăgător începutul muncii de învăţător al Ninei Petrovna Cerneaeva. Conştiinţa faptului că la construcţia societăţii noi vor participa şi oamenii pe care îi va învăţa şi-i va educa ea, o făcea pe Nina Petrovna să se simtă fericită pentru munca sa de creştere şi educare a copiilor. Izbînda ca şi greutăţile în munca ei, vor constitui pentru profesorii şi învăţătorii noştri începători un ajutor în rezolvarea numeroaselor probleme ce le stau în faţă zi de zi.

Un alt aspect al muncii pedagogului, de altfel puţin întîlnit în literatura pedagogică apărută la noi pînă acum, ni-l oferă povestirea „Muncă plină de bucurie". Aici se pune într-o lumină vie lupta directorului pentru închegarea unui colectiv de elevi strîns unit, pentru realizarea unităţii de acţiune educativă a întregului colectiv şi pentru o justă conducere pedagogică a organizaţiilor de copii şi tineret.

Deşi se găsea în situaţia grea din 1943 cînd şcoala fusese dărîmată din cauza războiului, directoarea a reuşit în scurt timp să pună totul la punct — cu ajutorul părinţilor — pentru a putea deschide la 1 septembrie cursurile şcolii.

Pătrunsă de o neţărmurită dragoste pentru patria sovietică, Maria Vasilievna, directoarea şcolii de băieţi nr. 429 din Moscova, şi-a închinat întreaga sa viaţă, toate forţele sale, muncii nobile de educare a viitorilor constructori ai comunismului. Pentru ea, precum şi pentru orice om sovietic, munca este bucuria de a trăi într-o ţară liberă.

Citirea acestei cărţi va da posibilitatea cadrelor noastre didactice, să culeagă indicaţii preţioase în legătură cu probleme deosebit de importante ale muncii instructiv-educative. Astfel de probleme ca: pregătirea pentru lecţii, organizarea lecţiilor deschise şi a interasistenţelor, munca de îndrumare şi control a directorului cu ocazia asistenţelor la lecţiile învăţătorilor şi profesorilor, cum se duce lupta împotriva rămînerii în urmă la învăţătură a elevilor, etc. vor fi de un real ajutor.

Prin stilul atrăgător şi accesibil în care e scrisă şi prin căldura cu care sînt reprezentate diferitele figuri de pedagogi, cartea va reuşi să capteze cu uşurinţă atenţia oricărui cititor.

M. V.

Consultaţie

DESPRE EVIDENŢA CUNOŞTINŢELOR ELEVILOR LA LECŢIILE DE LITERATURĂ

In cadrul consfătuirilor raionale ale cadrelor didactice din luna ianuarie 1954, mai mulţi profesori de limba romînă au ridicat probleme în legătură cu evidenţa şi verificarea cunoştinţelor la lecţiile de literatură.

Publicăm cîteva exemple de felul cum se poate realiza o justă evidenţă şi verificare a cunoştinţelor elevilor la lecţiile de literatură.

Principala formă de evidenţă a cunoştinţelor elevilor este ascultarea în clasă în timpul lecţiei. Pentru verificarea cunoştinţelor, se pot folosi variate procedee, în funcţie de condiţiile concrete din clasă.

Dăm mai jos cîteva din aceste procedee folosite în cadrul verificării orale şi scrise la lecţiile curente de comunicare de noi cunoştinţe.

Verificarea orală a cunoştinţelor la lecţiile de comunicare a cunoştinţelor.

Interogarea individuală. Pentru a deprinde pe elevi să lucreze sistematic, este necesar ca în cursul unui pătrar, elevii să fie ascultaţi de mai multe ori, fapt care duce la scurtarea timpului de ascultare a fiecărui elev.

De aceea, la lecţiile de comunicare a cunoştinţelor, profesorul nu va cere totdeauna un răspuns complet la întrebarea pusă. Dacă întrebarea este cuprinzătoare, profesorul poate cere elevului un plan al răspunsului; dacă planul este complet, profesorul poate indica elevului ce puncte ale planului să dezvolte în clasă. Deoarece introducerea şi încheierea au un caracter generalizator, profesorul se poate mulţumi numai cu dezvoltarea unuia din aceste două puncte.

Spre exemplu, la clasa a IX-a, la ultima lecţie în legătură cu opera „O scrisoare pierdută" de I. L. Caragiale, profesorul rezervă la începutul orei — înainte de a trece la expunerea lecţiei noi — cîteva minute pentru verificarea cunoştinţelor elevilor asupra comediei „O scrisoare pierdută". Profesorul va putea pune următoarea întrebare: De ce comedia „O scrisoare pierdută" este socotită una din cele mai caracteristice opere ale realismului critic în literatura noastră? Arătaţi ce plan veţi urmări în expunerea voastră.

Un elev va expune pe scurt planul răspunsului său, arătînd că opera „O scrisoare pierdută" este o satiră ascuţită la adresa regimului burghezo-moşieresc. I. L. Caragiale demască în comedia sa împletirea de interese ale burgheziei şi moşierimii, falsul liberalism, demagogia politicienilor vremii. Personajele operei — politicieni, reprezentanţi ai administraţiei de stat — sînt tipice pentru categoria pe care o reprezintă. Măiestria artistică a scriitorului se vădeşte nu numai în crearea personajelor, în limbajul folosit de „eroii" comediei sale, ci şi în compoziţia operei.

Profesorul va arăta ce completări se pot aduce acestui plan şi va cere elevului să dezvolte amănunţit în clasă unul din punctele planului său.

Pentru ca interogarea să nu răpească mult timp, profesorul va urmări ca întrebările sale să fie precise, cu caracter de generalizare, puse cu scopul de a verifica în ce măsură elevul a înţeles şi şi-a însuşit cunoştinţele dintr-un capitol sau altul din programă.

Elevii vor putea da răspunsuri bune numai dacă profesorul însuşi va fi expus materialul — în cadrul lecţiilor sale — după un plan limpede, logic, bine gîndit. Aşa dar, expunînd astfel conţinutul fiecărei lecţii, profesorul pregăteşte prin aceasta elevii pentru verificarea cunoştinţelor la lecţia următoare.

In cazul cînd profesorul şi-a fixat în planificarea sa unele capitole care să

fie urmate de lucrări scrise, verificările de felul acesta vor folosi pentru orientarea elevilor în întocmirea planului expunerilor lor scrise.

Verificarea și controlul cunoștințelor pe bază de conversație. In cunoașterea și aprecierea cunoștințelor elevilor, un rol important îl are verificarea cu ajutorul conversației, la care participă activ toți elevii. La asemenea lecții se pot discuta: conținutul ideologic al operei, tema și ideea, caracterizarea personajelor, caracterul lor tipic, atitudinea scriitorului față de situațiile prezentate sau analiza stilului și a particularităților limbii scriitorului, precum și locul scriitorului în istoria literaturii.

Cu totul greșit s-a înrădăcinat în practica multora din școlile noastre o metodă șablon: profesorul expune sau dictează materialul nou, elevii ascultă în mod pasiv sau scriu mecanic, apoi învață pe de rost acasă cele scrise în caiete, știind că la lecția următoare profesorul îi va examina cuvînt cu cuvînt cele expuse sau dictate de el la lecțiile precedente. Este evident că astfel de procedee nu trezesc interes pentru obiectul de studiu, nu deprind pe elev să gîndească în mod independent.

Iată cum se poate desfășura, spre exemplu, o conversație la clasa a X-a, cu tema „Insemnătatea creației lui M. Sadoveanu pentru dezvoltarea literaturii noastre". Aceasta este una din ultimele lecții de studiere a operei lui M. Sadoveanu. Profesorul va organiza lecția bazîndu-se pe cunoașterea datelor biografice, a drumului creației scriitorului, a acelor opere care au determinat importanța scriitorului, deci a celor mai reprezentative dintre operele sale. In lecția anterioară celei pentru care își propune verificarea cunoștințelor pe bază de conversație cu elevii, profesorul le va cere să repete materialul studiat pe baza unui scurt punctaj indicat în clasă.

Recapitulînd materialul studiat, elevii se pregătesc pentru lecție, pe baza punctajului dat de profesor în lecția precedentă, fapt care va face ca, în clasă, discuția să se desfășoare foarte viu.

In cursul lecției, profesorul va cere unui elev să sublinieze prin ce sînt însemnate operele lui M. Sadoveanu. Elevul va arăta că lectura operelor lui Sadoveanu l-a ajutat să cunoască mai bine viața țării sale, viața țărănimii și frumusețea creației populare, trecutul de luptă al poporului, adevărul asupra vieții diferitelor clase și pături sociale, asupra situației de mizerie și cruntă exploatare în care trăia altă dată țărănimea muncitoare. Va arăta de asemenea cum este oglindită în opera maestrului Sadoveanu lupta țăranului pentru dreptate în trecut și pentru socializarea agriculturii în țara noastră astăzi.

Opera scriitorului ajută, de asemenea, la cunoașterea frumuseților patriei, înfățișate de scriitor într-o limbă aleasă, bogată în imagini.

Un alt elev va arăta că scrierile lui M. Sadoveanu sînt pline de optimism, de dragoste de viață, eroii pozitivi ai operelor sale sînt puternici, încrezători, luptători împotriva nedreptății. Operele scriitorului Sadoveanu educă dragostea față de popor și creațiile poporului; trezesc admirația și respectul față de realizările poporului sovietic; aprind ura față de exploatatori.

De asemenea, în cadrul conversației, se va insista și asupra măiestriei literare a scriitorului, asupra bogăției de imagini artistice folosite pentru ilustrarea tematicii operelor sale.

Un alt elev va sublinia activitatea socială a scriitorului M. Sadoveanu, arătînd participarea lui activă la lupta întregului popor pentru pace și construirea socialismului, precum și influența exercitată de creația și activitatea lui M. Sadoveanu asupra scriitorilor tineri.

Unii elevi vor vorbi despre faptul că marele scriitor este cunoscut și apreciat și în afara țării noastre de către toți oamenii iubitori de pace și progres.

Intreaga clasă va participa activ la discuție, va căuta să dea răspunsuri cît mai complete la întrebările profesorului.

Conversația astfel îndrumată dă posibilitate să fie notați just un număr mai mare de elevi.

La sfîrșitul verificării s-ar putea întocmi următorul plan, care ar folosi elevilor pentru o expunere scrisă asupra acestui subiect, în cazul cînd ea ar fi prevăzută în planificarea profesorului la clasa respectivă.

I. Importanța creației lui M. Sadoveanu

1. Bogăția și varietatea tematicii operelor sale:

a) înfățișarea vieții țărănimii noastre: înfățișarea realist critică a mizeriei și a exploatării țărănimii muncitoare în regimul burghezo-moșieresc; zugrăvirea dreptei răzbunări a țăranului exploatat și batjocorit; prezentarea luptei duse de

țărănimea muncitoare pentru transformarea socialistă a agriculturii;

b) evocarea trecutului de luptă al poporului;

c) valorificarea creației populare;

d) zugrăvirea vieții apăsătoare lipsite de orizont a micilor slujbași în regimul burghez;

e) zugrăvirea frumuseților patriei.

2. Ideile desprinse din opera lui M. Sadoveanu:

a) dragostea față de popor, față de lupta poporului pentru libertate, față de frumusețile patriei și față de creația populară;

b) sentimentul de ură față de exploatatori;

c) dragostea și admirația față de Uniunea Sovietică și realizările oamenilor sovietici.

3. Particularitățile limbii și stilului scriitorului.

II. Activitatea socială a maestrului M. Sadoveanu și importanța ei.

1. Participarea activă la lupta pentru pace și socialism.

2. Influența sa asupra scriitorilor tineri.

Pentru astfel de discuții se pot rezerva în cadrul lecțiilor 15 pînă la 20 minute.

Se va cere elevilor ca în răspunsul oral, cît și în lucrările scrise pe care le vor face după planul întocmit în clasă, să folosească citate din operele scriitorului, prin care să ilustreze afirmațiile lor. Acest lucru va da posibilitatea profesorului să vadă în ce măsură elevilor săi le este clară tema sau ideea operei sau dacă se descurcă în textul studiat.

Lucrările de control. În cadrul procedeelor pentru verificarea cunoștințelor elevilor, pot fi cuprinse răspunsurile scrise în clasă de elevi (în cîteva minute la începutul lecției), la cîteva întrebări date de profesor. Acest procedeu oferă profesorului posibilitatea de a ști fără a pierde mult timp — cum lucrează clasa.

La asemenea lucrări, elevilor li se pun diferite întrebări, la care e bine să dea răspunsuri scurte, care nu mai au în acest caz proporția unor compuneri. Cu ocazia aceasta, profesorul poate ușor stabili cine a rămas în urmă și de ce, asupra cărui elev trebuie să se îndrepte atenția sa.

Verificarea scrisă, pe bază de întrebări, este justificată la toate clasele, unde repetarea cunoștințelor ocupă un loc important. Verificarea individuală, scrisă la clasa a X-a, îndeamnă pe elevi să privească cu seriozitate repetarea unor capitole studiate de curînd sau din materia claselor anterioare, îi determină să se pregătească pentru asemenea interogări, să repete amănunțit capitolele indicate de profesor pentru recapitulare.

Este bine ca întrebările formulate de profesori pentru aceste interogări scrise să nu aibă caracter general. Spre exemplu, la clasa a VIII-a, la terminarea studierii fabulelor lui Gr. Alexandrescu, profesorul poate cere elevilor să caracterizeze în scris unele personaje ale fabulelor, sau să redea pe scurt sensul ideologic al altora. Sau, la clasa a IX-a, la studierea poeziei „Epigonii" de M. Eminescu, profesorul poate cere elevilor să răspundă în scris la astfel de întrebări:

1. De ce în poezia „Epigonii", M. Eminescu afirmă că Negruzzi „șterge colbul de pe cronice bătrîne?".

În felul acesta se face și recapitularea cunoștințelor elevilor despre opera lui C. Negruzzi, studiată în clasa a VIII-a.

Activitatea cu elevii rămași în urmă la învățătură în procesul verificării cunoștințelor. Se știe că în toate etapele activității din clasă, este foarte important ca elevii rămași în urmă la învățătură să stea în atenția profesorului, să fie în permanență sub observația lui. Elevii rămași în urmă la învățătură sînt de cele mai multe ori elevi care nu știu sau nu sînt deprinși să muncească sistematic. Sarcina profesorului este de a-i controla cît mai des posibil. Asemenea elevi trebuie să simtă că profesorul urmărește neîncetat felul lor de muncă. Pentru a obișnui pe elev să învețe sistematic trebuie să-l examinăm sistematic.

Planificînd o temă sau alta, profesorul trebuie să-și fixeze de cîte ori și din care material va examina pe elevii rămași în urmă la învățătură.

Dacă profesorul n-a reușit să preîntîmpine rămînerea în urmă la învățătură, iar elevul slab a și primit o notă nesatisfăcătoare, el va verifica, în primul rînd cum și-a însușit elevul materialul pe care nu l-a știut atunci cînd a primit nota nesatisfăcătoare. Elevul va fi examinat de asemenea și din materialul nou predat, pentru ca în felul acesta el să-și însușească întreg materialul predat în clasă.

De asemenea, verificarea aceasta nu trebuie să se facă la sfîrșitul pătrarului, cînd ajutorarea elevilor slabi nu mai dă rezultatele așteptate.

Un mijloc sigur de preîntîmpinare a rămînerii în urmă la învățătură îl

constituie atragerea acestor elevi, cu nivel slab de cunoştinţe, la activitatea clasei. In conversaţiile din clasă, profesorul — obligat să cunoască fiecare elev în parte — trebuie să ştie cît de exigent trebuie să fie faţă de fiecare elev. In timpul lecţiei, elevii slabi şi inactivi vor putea fi atraşi în discuţie, cu pricepere şi grijă, stimulînd printr-un cuvînt aprobativ primele lor răspunsuri timide şi nesigure. Schiţînd întrebări pentru viitoarea conversaţie din clasă, profesorul va alege pe acelea care nu necesită generalizări şi le va da elevilor rămaşi în urmă la învăţătură. Spre exemplu, întocmind schiţa de plan a unei lecţii de sistematizare şi repetare a unui capitol, profesorul fixează pentru unii elevi slabi problemele asupra cărora va trebui să se oprească şi asupra cărora vor fi interogaţi. Firește, se va ţine seama de acele probleme care în timpul studierii capitolului respectiv au fost mai slab însuşite de elevii respectivi.

Astfel la lecţia de încheiere asupra nuvelei „Alexandru Lăpuşneanu" de C. Negruzzi, profesorul — întocmind şi planul lecţiei — va fixa un număr de întrebări pentru întreaga clasă.

De asemenea, el va stabili în planul lecţiei sale care întrebări vor fi puse elevilor slabi, întrebări pentru care aceştia vor alege fragmentele din textul studiat, care ilustrează sau motivează răspunsurile lor. Profesorul ar putea stabili următoarele întrebări:

1. Tema nuvelei „Alexandru Lăpuşneanu" de C. Negruzzi;

2. Conţinutul ideologic al nuvelei „Alexandru Lăpuşneanu";

3. Caracterizarea lui Alexandru Lăpuşneanu;

4. Figura boierului Moţoc;

5. Trăsăturile de caracter ale Doamnei Ruxandra;

6. Descrierea ospăţului şi a scenei măcelului din nuvelă. Cum apare Lăpuşneanu în aceste momente?

7. Prezentarea maselor populare în nuvelă;

8. Stilul şi limba folosite de scriitor în nuvela sa;

9. Insemnătatea acestei opere în literatura noastră.

Unele puncte ale acestui plan sînt mai uşoare. Intrebările mai grele cer priceperea de a trage concluzii pe baza întregului material studiat cu acest prilej. Punînd întrebări mai uşoare elevilor rămaşi în urmă la învăţătură, de exemplu întrebările 1, 4, 5, 6, profesorul îi atrage în muncă, le trezeşte dorinţa de a răspunde mai bine. După cîtva timp, acestor elevi li se va putea cere să răspundă şi la unele chestiuni mai grele.

Se înţelege, că din cele spuse, nu se poate trage concluzia că elevilor rămaşi în urmă la învăţătură li se vor cere numai lucruri uşoare. Către sfîrşitul studierii unui capitol, sau către sfîrşitul patrarului şi al anului şcolar, şi aceşti elevi trebuie să cunoască şi să posede temeinic tot materialul prevăzut în programa şcolară pentru obiectul respectiv.

Pentru cunoaşterea şi aprecierea justă a cunoştinţelor elevilor este necesar ca profesorul să urmărească de aproape activitatea elevilor şi în cadrul cercului literar, precum şi caietele de notiţe, de teme pentru acasă, caietele de lectură în afara clasei.

Aplicînd diferite metode şi procedee de verificare a cunoştinţelor elevilor, se poate cunoaşte şi aprecia just fiecare elev, iar nota finală va oglindi şi ea activitatea din clasă şi din afara clasei a fiecărui elev.

CUPRINS

TEORIA ŞI ISTORIA PEDAGOGIEI

Pag

Al. Roşca : Insemnătatea învăţăturii lui I. P. Pavlov pentru lichidarea rămăşiţelor pedologice din psihologie şi pedagogie 3
I. Stanciu : Unele probleme ale literaturii pentru copii 21
M. Ştefan : Lupta lui Mihai Eminescu pentru promovarea principiilor didacticii progresiste 38

DIN EXPERIENŢA ŞCOLII NOASTRE

P. Vîleu : Din activitatea cercurilor şi comisiilor metodice din şcoala de 10 ani „Nicolae Bălcescu", Bucureşti 58
J. Berariu, E. Nicolaescu : Educaţia fizică şi sportul — mijloc de educare comunistă a elevilor din şcoala noastră 68

DIN EXPERIENŢA ŞCOLII SOVIETICE

Educarea disciplinii conştiente la elevii claselor I — IV. 78
C. Simionescu : Experienţa sovietică în organizarea activităţii de cercetare ştiinţifică 91

INVĂŢĂMÎNTUL IN ŢĂRILE DE DEMOCRAŢIE POPULARĂ

Pregătirea învăţătorilor în R. D. Germană şi activitatea lor 101

INDRUMĂRI METODICE

Câteva aparate de fizică confecţionate prin mijloace locale şi folosirea lor la lecţie . 105

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

Culegere de studii de psihologie 113
Metodica de predare a matematicii în şcolile medii de V. Bradis 116
Povestiri din viaţa şcolii sovietice 120

CONSULTAŢIE

Despre evidenţa cunoştinţelor elevilor la lecţiile de literatură 122

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

Стр.

Ал. Рошка: Значение учения И. П. Павлова для ликвидации педологических пережитков в психологии и педагогике 3
И. Станчу: О некоторых вопросах по детской литературе 21
М. Штефан: Борьба Михаила Еминеску для продвижения положений передовой дидактики 38

ИЗ ОПЫТА НАШЕЙ ШКОЛЫ

П. Вылку: Из работы методических объединений и комиссий десятилетней школы имени Н. Бэлческу — Бухарест. 58
Ж. Бедарю, Е. Николаеску: Физическое воспитание и спорт — способ коммунистического воспитания учащихся нашей школы 68

ИЗ ОПЫТА СОВЕТСКОЙ ШКОЛЫ

Воспитание сознательной дисциплины у учащихся I—IV классов 78
К. Симионеску: Советский опыт в организации деятельности научного исследования 91

ОБРАЗОВАНИЕ В СТРАНАХ НАРОДНОЙ ДЕМОКРАТИИ

Подготовка учителей в Демократической Германской Республике и их деятельность 101

МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ

Несколько физических приборов изготовленных местными средствами и применение их на уроке 105

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

Собрание очерков по психологии 113
Методика преподавания математики в средних школах В. Брадиса . . . 116
Рассказы из жизни советской школы 120

КОНСУЛЬТАЦИЯ

Учёт знаний учащихся на уроках литературы 122

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

Rugăm pe cititorii și colaboratorii noștri să ne comunice observațiile lor critice, privitoare la materialul publicat de noi și să ne facă sugestii și propuneri referitoare la cele ce doresc să găsească în cuprinsul revistei.

Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenților noștri în cel mai scurt timp.

★

REDACȚIA : Str. Spiru Haret Nr. 14,
Raionul Gh. Gheorghiu Dej—București
Telefon 5.15.16 și 4.24.00

★

ABONAMENTE ANUALE : Lei 20

Abonamente pe anul 1954 la „Revista de Pedagogie" se fac la Oficiile Poștale, prin factorii poștali și difuzorii voluntari din întreprinderi și instituții.

Faceți abonamente pe un an.

S I B I U
str. Bariţiu 5
Biblioteca Centrală

I 3855

Revista de PEDAGOGIE

ORGAN AL
INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

1954
APR. 2 IUN.

EDITURA DE STAT
DIDACTICĂ ȘI PEDAGOGICĂ

1990
97
- IUI 2005
1 IUL 2014

3855

Revista de PEDAGOGIE

ORGAN AL
INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

2

APRILIE — IUNIE
1954

EDITURA DE STAT DIDACTICĂ ŞI PEDAGOGICA

1608.
384/95[illegible]

1964

„*REVISTA DE PEDAGOGIE*“
APARE TRIMESTRIAL

COLEGIUL DE REDACȚIE

Stela Andreescu—profesoară emerită; Prof. *Margareta Banyai;* Prof. *Isidor Cremer;* Conf. univ. *Traian Moraru* (redactor responsabil); Prof. univ. *Niculae Pascu;* Prof. univ. *Mihail Roșianu; Maria Tomoșoiu Boboc*—învățătoare emerită.

București, Str. Spiru Haret nr. 14—Telefon 5.15.16 și 4.24.00

Procesul învățării în lumina învățăturii despre reflexele condiționate[1]

Prof. univ. V. PAVELCU
Universitatea „A. I. Cuza" Iași

Învățarea ca proces de formare a noilor legături temporare. In procesul de învățămînt, învățarea este un act bilateral, cuprinzînd *predarea cunoștințelor* și *asimilarea* acestora. Deși ambele aceste aspecte sînt organic legate între ele, formînd un tot unitar și dinamic, ne vom ocupa aici, îndeosebi, de-al doilea aspect al învățării ca proces de dobîndire, asimilare și fixare a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor.

Reflexul condiționat, înțeles ca legătură temporară între un excitant oarecare și o anumită reacție a organismului ca mijloc de adaptare a organismului la o nouă împrejurare, ca răspuns al individului la o nouă situație, este el însuși un act de învățare, de dobîndire a unei noi experiențe. Este însă tot atît de adevărată și definiția inversă, înțelegînd actul de învățare ca un reflex condiționat.

„Este vădit — spune Pavlov — că educația noastră, învățarea, disciplinarea de orice fel, feluritele deprinderi, reprezintă un lung șir de reflexe condiționate" [2]. Orice învățare — spune tot Pavlov mai tîrziu — constă în formarea de legături temporare" [3]. Aceste legături temporare reprezintă ceea ce psihologii numesc „asociație, gîndire, cunoștință".

Din cele arătate rezultă că, în procesul de învățare, condițiile și legile sînt acelea ale reflexelor condiționate.

Importanța tonusului cortical în învățare. Pavlov, crezînd la un moment dat că există o deosebire între asociație (ca legătură între două puncte corticale), și reflexul condiționat (care implică în plus și o legătură cu regiunea subcorticală), a presupus că s-ar putea forma conexiuni noi între excitații indiferente, fără legătura vreuneia din ele cu excitațiile absolute. Experiențele a doi colaboratori ai lui Pavlov — Podkopaev și Narbutovici — au dovedit această posibilitate.

Aceștia încearcă să formeze, la ciini, „asociații" între două excitații indiferente. Fiind vorba de asociații prin definiție, indiferente, se exclude,

[1] Prezentul studiu a făcut obiectul unei comunicări în sesiunea științifică a Universității „A. I. Cuza" din Iași, la 21.III.1954.

[2] *I. P. Pavlov:* „Prelegeri despre activitatea emisferelor cerebrale", Op. compl. (ed. rusă) 1947, pag. 327.

[3] *I. P. Pavlov:* „Reuniunile de Miercuri", Ed acad. (ed. rusă), 1949, vol. II, pag 580.

teoretic cel puțin, legătura cu zonele subcorticale. Podkopaev repetă de mai multe ori un fluierat însoțit de lumină. După un număr de repetiții, el leagă lumina (prin intermediul unui curent electric) cu reacția de apărare a ciinelui (formînd astfel un reflex condiționat). După formarea acestui reflex, la primul fluierat se produce reacția de apărare. Aceasta părea că dovedește existența unei *legături prealabile* între fluierat și lumină, legătură care nu fusese formată pe bază de reflex absolut. Experiențele de același gen, ale lui Narbutovici (zgomot și sfîrlează) au dus la aceleași rezultate. În ședința din 21.XI.1932, Pavlov formulează concluzia că *„doi excitanți indiferenți se pot asocia pe baza coincidenței lor în timp"*.

Cu toate acestea, alte experiențe ulterioare și similare au dezmințit rezultatele obținute de acești doi cercetători. De cele mai multe ori excitațiile indiferente, fără nici un interes pentru animal, în loc să provoace o asociație, produc starea de somn. S-a crezut atunci că deosebirile între experiențe se datoresc deosebirilor de intensitate a excitanților folosiți.

În 1934, Pavlov dă o explicație lămurită, care definitivează indirect și înțelesul procesului asociativ. El arată că cele două excitații indiferente nu formează o asociație, fiindcă nu există *impuls* pentru starea de activitate a creierului („Cei doi excitanți se repetă, dar în urma lor ciinii nu sînt nici hrăniți, nici mîngîiați, nici bătuți. Creierul trece în stare de indiferență și nu se formează nici o legătură") [1].

Această concluzie este foarte importantă, pentru că statornicește ideea că la animal *legăturile asociative nu se pot forma fără un interes de bază, fără reacția absolută a organismului.* Nu pot exista deci asociații, legături corticale, fără contact cu regiunile subcorticale. Așa zisele *asociații* sînt, în ultimă analiză, *tot reflexe condiționate.*

Așadar, nici o legătură temporară fără participarea centrilor subcorticali, deci nici un act de învățare fără interes fundamental. (Bineînțeles, la om problema interesului fundamental se pune calitativ deosebit).

Pedagogia sovietică menționează că un obiect, neinteresant prin sine, poate deveni interesant legîndu-l cu alte obiecte, care suscită interes. La om, asociațiile de ordin superior se grefează nu numai pe interese biologice, ci mai ales pe cele sociale, prin excelență corticale, la nivelul celui de-al doilea sistem de semnalizare. Un anumit tonus cortical provocat atît prin stimularea intereselor biologice cît și a celor corticale, este o condiție de formare a noilor legături, este o condiție de învățare, de fixare a cunoștințelor și priceperilor.

Toate cunoștințele noastre trebuie deci legate de reacțiile organismului — atît cele înnăscute cît și cele condiționate — care tonifică scoarța, fapt ce constituie însuși contactul cu *practica,* acțiunea directă cu obiectele.

Dar cum se explică, în cazul acesta, succesul experiențelor lui Podkopaev și Narbutovici, care au reușit să creeze așa zisele „asociații" între excitații „indiferente" ?

Această problemă poate fi lămurită numai analizînd cu atenție *reflexul de orientare.*

În experiențele obișnuite, reflexele condiționate se grefează pe interesele înnăscute, alimentar sau de apărare. În încercările lui Podkopaev și Narbutovici nu există — în aparență — nici un reflex absolut care să ne explice

[1] *I. P. Pavlov:* „Reuniunile de Miercuri", Ed. acad. (ed. rusă), 1949, vol. II, pag. 582.

formarea unei noi legături. S-ar părea că avem de-a face cu excitanți *indiferenți.*

Reflexul care se află la baza așa-numiților „excitanți indiferenți" și care explică succesul experiențelor lui Podkopaev și Narbutovici este de o importanță excepțională: *reflexul de orientare, de investigație.* „Indiferența" excitanților constă în lipsa lor de legătură *directă* cu fondul înnăscut (mîncarea, bătaia sau ocrotirea), dar fiecare din aceste interese biologice este trezit, la rîndul lui, de reflexul preliminar, anticipat: „Ce este?"

Eșecul altor experiențe făcute cu același scop se explică prin faptul că, reflexul de orientare trezit de excitantul indiferent nu ducea spre un excitant absolut (sau condițional): de natură alimentară, de apărare, sexuală, etc.; dacă excitantului inițial nu-i urma nimic „important" (hrana, durerea, etc.), reflexul de orientare se stingea, se inhiba. Așa cum arată I. P. Pavlov, reflexul condiționat se formează din agenți mai mult sau mai puțin indiferenți. El arată însă că agenți absolut indiferenți nu există. Cea mai mică modificare a situației în care se află un animal normal, adică un sunet oarecare, schimbarea luminii în cameră, etc. „va produce reflexul mai sus amintit de investigație „ce este" în forma unei reacții motorii corespunzătoare. Dar dacă acest agent, relativ indiferent, se va repeta, el va pierde repede acțiunea sa asupra emisferelor cerebrale și astfel va înlătura obstacolul în calea formării reflexului condiționat" [1].

Între interesele biologice fundamentale și lumea dinafară se interpune un mecanism cu o funcție specială: reflexul de orientare sau de investigație.

Trebuie însă să precizăm că reflexele absolute se află fiecare, într-un anumit raport dinamic cu întregul sistem al organismului. La același excitant (mecanic, fizic sau chimic) animalul va răspunde diferit, după cum este sătul sau flămînd, odihnit sau obosit, însetat sau nu. Dacă un reflex este înnăscut, nu înseamnă că el se declanșează în mod invariabil, oricînd la excitantul corespunzător. Așadar, în fiecare moment dinamic al organismului se fixează un fel de *ierarhie* în răspunsurile organismului, în funcție de valoarea ce o prezintă excitantul într-un anumit moment.

La fel se petrec reacțiile și în domeniul reflexelor condiționate. Aceeași sonerie, pentru copiii aflați în clasă, la sfîrșitul orei este semnal de „ieșire", iar pentru aceiași copii, aflați la sfîrșitul recreației, este semnal de „intrare".

Se pune întrebarea, dacă reflexul de orientare este absolut sau condiționat?

Experiențele lui Ivanov-Smolenski și ale lui V. A. Trosihin, ne îndreptățesc să apreciem reacțiile de orientare ca forme intermediare tranzitive, între reflexele înnăscute și cele dobîndite.

Dacă cele constatate de cercetătorii amintiți sînt juste, înseamnă că reflexul de orientare apare foarte devreme și poate fi precedat — într-o anumită fază a dezvoltării animalului — de reflexe mai importante ca semnificație biologică. Pavlov afirmă că primul reflex, la cățelul nou-născut, este reflexul *prudenței biologice, reflexul pasiv de apărare.* „Cu cît animalul se deprinde cu un număr mai mare de excitanți — spune Pavlov — cu atît reflexul acesta dispare mai repede și se înlocuiește cu reflexul de

[1] *I. P. Pavlov:* „Prelegeri despre activitatea emisferelor cerebrale", Op. compl. (ed. rusă), 1947, pag. 39.

explorare cînd animalul se îndreaptă spre un nou excitant spre a-l desluși mai bine, a-l aprecia, etc." [1].

Din citatul de mai sus reiese că reflexul de orientare poate fi socotit ca înnăscut și că el *precede* celelalte reflexe absolute. Dovada o constituie chiar împrejurarea că în orice proces de formare a reflexului nou, condiționat, acest reflex se interpune la început între noul excitant și excitantul absolut, constituind temporar „o piedică pentru formarea reflexului condiționat" [2].

Dar nu este suficientă caracterizarea reflexului de orientare prin însușirea de *înnăscut* și prin *anterioritate* față de celelalte reflexe. Din caracterizarea făcută de Pavlov putem trage o concluzie cu privire la funcția *specială* a acestui reflex. Anterioritatea lui nu derivă din trebuința lui pură de a se satisface înaintea altor reflexe, ci din rolul lui special de *precizare* a naturii excitantului și odată cu această precizare, *de orientare a organismului către acest excitant.*

Rolul reflexului de orientare este deci, pe de o parte, de a se subordona trebuințelor de bază ale organismului, dar în același timp de a servi ca factor principal în procesul de semnalizare. El contribuie la transformarea calitativă a unui excitant vag, nedeterminat, („ce este?"), într-un semnal cu înțeles determinat — alimentar, social, sexual, de apărare, etc. El constituie un fel de „vestibul" al vieții psihice, al procesului de adaptare a organismului la mediu.

Caracterul preliminar al reflexului de orientare nu trebuie înțeles în mod absolut. Relațiile dintre organism și mediu nu se rezumă la acte reflexe simple, de stimul și răspuns. Dacă ne gîndim numai la un act de alimentație a unui animal (perceperea sursei de hrană, apoi urmărirea prăzii, prinderea și consumarea ei), ciclul se desfășoară într-o variație deosebit de bogată de aspecte noi, neașteptate. Reflexul de orientare, credem, este *mobilizat în tot cursul acțiunii animalului* orientînd necontenit activitatea acestuia. In termeni de psihologie, prezența acestui reflex este determinată ca: „atenție", „espectativă", „pîndă", „așteptare", „supraveghere", „încordare". Anterioritatea reflexului de investigație trebuie deci înțeleasă ca funcția continuu prezentă, de acomodare a organismului la aspecte noi ale situației.

Astfel se explică de ce o jucărie manipulată de un copil suscită mai mult interes la acesta decît dacă un adult i-ar face o demonstrație de felul cum trebuie manipulată. Afară de faptul că, în primul caz, obiectul este intuit mai complet, mînuirea personală a jucăriei dezvăluie mai multe aspecte și proprietăți noi ale acesteia, menținînd reflexul de orientare la un nivel mai înalt și mai îndelungat de tensiune.

In primul caz, aspectele noi și neașteptate ale operației în curs, mobilizează mai mult interesul decît în cazul al doilea cînd copilul este simplu spectator.

La caracterizarea sumară a reflexului de orientare mai trebuie adăugat o însușire importantă care se impune din studiul comparativ ontogenetic și filogenetic asupra animalelor. Am văzut că la început, aproape orice excitant dinafară declanșează fără nici un preambul reflexul alimentar. „Preambulul" se instaurează destul de timpuriu atunci cînd organismul animal devine capabil și de alte reacții. Intervalul între excitantul cu înțeles

[1] *I. P. Pavlov:* „Reuniunile de Miercuri", Ed. Acad. (ed. rusă) 1951, vol. II, pag. 543.
[2] Idem.

nedeterminat („ceva"), și reacția adecvată, precisă, biologică, este ocupat din ce în ce mai mult de reacțiile de explorare, investigație, a reflexului „ce este ?"

Din acest punct de vedere, examenul comparativ psihologic constată că reflexul de orientare devine cu atît mai pronunțat cu cît ne ridicăm mai sus pe treptele de evoluție zoologică. Maimuțele dovedesc, într-un grad înalt, existența reflexului de orientare a curiozității. Din studiul comparativ asupra omului și animalului, așa cum a fost făcut, de exemplu, de către cercetătoarea sovietică Ladîghina-Kohts, asupra cimpanzeului Ioni — de la un an și jumătate pînă la 4 ani și copilul ei — Rudi, de aceeași vîrstă, rezultă că la om pe lîngă alte deosebiri se observă mai pronunțat instinctul de imitație, tendința spre joc, în special pentru jocuri de construcție și o capacitate superioară de inovație.

Existența unui instinct ludic, destul de dezvoltat la cimpanzeu, o constată și Pavlov în observațiile sale asupra Rozei.

Importanța imensă acordată de Pavlov reflexului de orientare se vede și din următorul pasaj: „reacția fundamentală a omului — noi am studiat-o în laborator — este reflexul de orientare. La început trebuie luat în considerație orice excitant, dar dacă aceasta nu are importanță, noi îl înlăturăm. Oare toate reflexele noastre de orientare au importanță și influență? Se sting unele prin inhibiție? Desigur. Dacă este vorba de cuvinte fără sens, care nu vă interesează, le inhibați și nu le mai puteți asocia. Evident că trebuie să ai un interes, un anumit tonus, o stare activă a scoarței ca să se efectueze această asociație. Inhibiția provocată de monotonie, nu poate forma o asociație" [1]. Pavlov a subliniat ca o particularitate caracteristică a omului, dezvoltarea extraordinară a reflexului de orientare. „Nu știm — spune Pavlov — dacă se apreciază destul reflexul, pe care l-am putea numi reflex de investigație, sau — cum îl numesc eu — reflexul „ce este?" unul din reflexele fundamentale. Sensul biologic al acestui reflex este enorm" [2].

Importanța reflexului de orientare crește în așa măsură, încît din subaltern al celorlalte reflexe, devine aproape autonom, alimentîndu-se din propria sa exersare.

Analizele de pînă acum ne arată că dezvoltarea reflexului de orientare este legată de dezvoltarea scoarței cerebrale. Dacă celelalte reflexe absolute fac parte din prima instanță nervoasă, subcorticală, reflexul de orientare pare a se dezvolta concomitent cu funcția corticală. Rămîne ca cercetările experimentale să aducă în acest sens precizările necesare.

★

Din analiza făcută se desprinde clar importanța mare pe care o are dezvoltarea la om a reflexului de orientare, de investigație. Actul de învățare nu poate fi conceput fără a fi grefat pe reflexul de orientare.

Activitatea scoarței cerebrale — așa cum au demonstrat-o cercetările lui I. P. Pavlov — constă în mecanismul de închidere a circuitului nervos, în funcție de semnalizare. Mecanismul de închidere a circuitului nervos, de formare de noi legături, nu este posibil decît la un anumit grad de tonicitate corticală care, în termeni de psihologie, înseamnă *interes*. Acest in-

---

[1] *I. P. Pavlov:* „Reuniunile de Miercuri", Ed. Acad. (ed. rusă) 1949, vol. III, pag. 42.

[2] *I. P. Pavlov:* „Prelegeri despre activitatea emisferelor cerebrale", Op. compl. (ed. rusă) 1947, pag. 27.

teres poate fi direct (biologic) sau indirect (preliminar, anticipativ): curiozitatea, interesul de cercetare, atitudinea „ce este?"

Dacă procesul de învățare trebuie axat pe reflexul de *investigație*, ca factor esențial în dobîndirea de noi cunoștințe și deprinderi, este evident că reflexul însuși trebuie să devină obiect de cercetare psihologică și pedagogică. Educatorul trebuie să știe precis cum poate fi trezit, menținut și cultivat reflexul de orientare. Această latură pedagogică privește îndeosebi tehnica *predării* cunoștințelor.

Ca primă regulă se poate formula exigența de a ne feri de *stingerea* acestui reflex la copii. În general orice impuls de curiozitate trebuie să se termine cu o satisfacție, cu o întărire, constînd din înțelegerea importanței lucrului examinat, a importanței rezultate la rîndul ei din legăturile acelui lucru cu interesele individuale integrate în acelea ale colectivului. Aprobarea și dezaprobarea educatorului au o importanță deosebită în întărirea reflexului de orientare. Inhibițiile frecvente provocate de interdicțiile educatorului, ele însile dictate adesea de comoditatea acestuia, provoacă o apatie crescîndă, o frînare a dezvoltării intelectuale a copiilor. Se vede deci clar cît de mare este rolul educatorului în dezvoltarea intelectuală a copilului. Copilul rămas în urmă este aproape întotdeauna rodul unei nejuste educații, adică un copil descurajat, inhibat. Procesul de educare a acestui copil trebuie să consiste în acțiunea de dezinhibare, de trezire a reflexului de investigație.

Legile *fundamentale* ale activității nervoase se aplică și la procesele superioare ale conștiinței umane. Am putea deci porni de la ceea ce este *comun* reflexului de orientare și altor reflexe. Să luăm, ca exemplu, reflexul alimentar, fiindcă aici progresele igienei sînt mai sensibile decît în alte domenii. „Toți își dau seama — spune Pavlov — că o mîncare normală și utilă este mîncarea cu apetit, cu voluptate; orice altă mîncare, după poruncă, după calcul, este recunoscută ca fiind, într-o măsură mai mare sau mai mică, un rău, iar instinctul sănătății umane are tendința să îndepărteze acest rău" [1].

În linii generale, regulile igienei alimentare se aplică și celei intelectuale. Astfel, cunoștințele nu trebuie să depășească, dar nici să fie prea puține față de capacitatea de înțelegere sau de interes a elevului. Ele trebuie să fie cît mai variate pentru a stimula continuu interesul.

În însușirea cantitativă și calitativă a cunoștințelor, un rol important îl are și *ambianța* fizică și socială, precum și *regimul* de muncă intelectuală.

Procedeele de înviorare, de stimulare a interesului prin contraste, prin intensitatea unor impresii, prin nota emoțională, prin efecte de ambianță, glumă, sporesc posibilitatea de însușire a cunoștințelor în procesul învățării.

„Orice pedagog cu experiență știe — spune prof. I. A. Ariamov că — atunci cînd copiii au obosit și interesul lor față de obiectul lecției date a scăzut, sau chiar s-a stins, este posibil ca prin introducerea abilă a variației în muncă, uneori chiar printr-o glumă făcută la timp, să ridicăm dispoziția generală și astfel să întărim și să restabilim legăturile temporare, stinse la un moment dat" [2].

---

[1] *I. P. Pavlov:* Opere alese, Ed. Acad. (ed. rusă) 1949, pag. 255.

[2] *I. A. Ariamov:* „Învățătura lui I. P. Pavlov și probleme de pedagogie", Sov. Ped., Nr. 1, pag. 24—38 (în limba rusă).

Nu trebuie să uităm că nerespectarea acestor reguli, atît de simple, duce ușor la *stingerea* interesului intelectual, la starea de apatie despre care am mai vorbit, la învățarea mecanică, la stagnarea procesului de învățămînt. De aceea atenția principală a cadrelor didactice din învățămîntul de toate gradele trebuie să se îndrepte spre respectarea cît mai riguroasă a regulilor învățării. Numai așa va dispărea din învățămînt formalismul, învățarea mecanică.

Afară de aspectele *comune* omului și animalului, dinamica reflexului de orientare are pentru om note speciale, caracteristice. Trezirea acestui interes, la om, se face mai ales prin intermediul celui de-al doilea sistem de semnalizare, care este sistemul dominant, în vreme ce la animal domină primul sistem de semnalizare. Afară de aceasta, „întărirea" reflexului de orientare la om are aspecte complexe și numeroase: aprobarea socială, succesul intrinsec al operației în funcție de înțelegerea consecințelor ei, importanța problemei, etc. Educația comunistă cultivă sporirea reacției de interes față de obstacole, față de rezistență sau chiar față de eșecuri temporare.

Trecînd în revistă mijloacele de trezire și menținerea interesului la copil, Rives indică drept mijloc negativ amenințarea cu pedeapsa; apoi, ca mijloace pozitive el indică autoritatea, respectul și dragostea, interesul nemijlocit și, în fine, apelul la satisfacția morală.

Ultima motivație reprezintă cea mai înaltă treaptă a dezvoltării, legată de conștiința de sine și conștiința de colectiv. Plăcerea de a învinge rezistențele exterioare și interioare, constituie resortul conduitei de muncă a omului de tip nou.

Normele didacticii sovietice în predarea lecțiilor, de exemplu, sînt în concordanță cu legile activității nervoase superioare stabilite de Pavlov. Legătura cu cunoscutul, importanța temei (motivația biologică și socială), conținutul temei (importanța științifică) și metoda expunerii (sistematică, intuitivă, variată, emoțională și potrivită cu puterea elevului), toate la un loc asigură condițiile optime pentru înțelegerea și fixarea noilor cunoștințe predate.

Rolul repetiției în procesul învățării. Psiho-pedagogia sovietică bazează procesul învățării pe legile materialismului dialectic. Fixarea unor cunoștințe și deprinderi nu este un proces mecanic, de bătătorire oarbă a unui drum, ci un proces în necontenită schimbare și modificare *calitativă*. Un proces psihic repetat nu se reproduce niciodată identic. Procesul de învățare reprezintă o unitate organică în desfășurare, avînd un început și un moment terminal; el este un *ciclu dinamic* și *unitar*, un proces de *cristalizare* și *structurare* continuă. Elementele unui act complex se află între ele într-o relație de interdependență dinamică: segmentele unui act — în succesiunea lui — se influențează reciproc; cele prezente determină pe cele viitoare, iar anticiparea celor viitoare se repercutează asupra înțelesului celor prezente. Noi vom stărui aci asupra unor efecte ale repetiției — de o importanță deosebită în procesul de fixare a cunoștințelor și deprinderilor — și anume:

a) **Diferențierea.** Un reflex condiționat este un act de analiză și de sinteză în același timp. Dacă aspectul de sinteză este mai lămurit (am arătat importanța tonusului cortical, a interesului, în formarea noilor sinteze), actul de analiză merită o atenție specială. Spre a se fixa o nouă legătură între excitanți, noul excitant „indiferent" trebuie să fie cît mai bine izolat, diferențiat de complexul de excitații al mediului și mai ales de excitanții în-

vecinați și înrudiți prin natura lor. Actul de învățare este în același timp un act de asimilare conștientă, de înțelegere, iar înțelegerea este esența gîndirii. Superioritatea unui analizator constă în capacitatea lui de diferențiere, de analiză; superioritatea unui intelect rezidă în capacitatea lui de discriminare. Confuzia este semnul slăbiciunii corticale, intelectuale. Krasnogorski afirmă că, la copiii nou-născuți, controlul scoarței fiind mai slab și puterea de diferențiere este mai mică.

Asimilarea noilor cunoștințe nu este un simplu proces mecanic de acumulare, ci un proces de divizare a realității obiective — proces care începe cu separarea unor porțiuni vaste, cu diferențieri largi, tipizări masive — îndreptîndu-se spre diviziuni mai fine, mai bine izolate unele de altele, spre microtomia intelectuală.

Aceasta este și calea ce ne-o arată învățătura lui Pavlov: „Gîndirea începe în mod necesar cu asociația, cu sinteza, apoi activitatea de sinteză se unește cu cea de analiză" [1].

Același lucru se petrece și în domeniul *mișcărilor,* al formării deprinderilor. Se știe că mișcările încep prin a fi globale, diferențiindu-se, apoi articulîndu-se, coordonîndu-se și integrîndu-se progresiv. Prima etapă este a reacțiilor globale, generalizate, căreia îi urmează etapa de diferențiere cu mișcări mai fine.

Activitatea de analiză, de diferențiere, se întemeiază pe doi factori: pe aptitudinea analizatorilor, a receptorilor periferici — statornicire organică, morfologică a funcției de discriminare, a actului repetat timp de generații — și pe procesul de inhibiție corticală, prin care se îndepărtează, se separă — în cursul vieții individuale — de tot ce nu este întărit de realitate.

Care este rolul repetiției în diferențiere? Este adevărat că actul de repetiție automatizează procesul. Automatizarea însă bătătorind calea — facilitînd deci efectuarea actului — eliberează o cantitate de energie. Este probabil că această energie se cheltuiește în două acte simultane: în actul de legătură și în cel de diferențiere (prin frînarea progresivă și mai netă a agenților apropiați). Așa se explică condiția indicată de Pavlov în efectuarea diferențierii: opoziția alternativă între agentul condițional întărit și excitantul apropiat de cel dintîi, neîntărit.

Dar diferențierea nu este un simplu efect spontan și mecanic al repetiției, ci rezultatul unui efort nervos, psihic. Să nu uităm că activitatea nervoasă se produce pe două planuri: excitația și inhibiția. Actul de formare a unei legături între două focare de excitație este în același timp și un act de frînare a zonelor învecinate; orice act de sinteză este în același timp și un act de analiză. Știm care este importanța *întăririi* excitantului condițional prin excitantul absolut. In orice act de repetiție, semnalul se reliefează prin întărirea respectivă. Această întărire se face la animal prin sancțiuni „materiale", biologice (aliment, curent faradic, etc.); la om însă sancțiunea are un precumpănitor caracter social și moral (laudă, mustrare, etc.).

Un proces de învățare logică, reflexivă și activă este însoțit — la fiecare repetiție — de un act de comparație, de o constatare a rezultatelor, de o apreciere individuală sau colectivă. Această apreciere *întărește* asociația, inhibînd reacțiile neadecvate, adîncind și precizînd pe cele corespunzătoare.

---

[1] *I. P. Pavlov:* „Reuniunile de Miercuri", Ed. Acad. (ed. rusă) 1949, pag. 585.

Ne dăm seama de aici de importanța mare a educatorului, care controlează efectele repetițiilor, contribuind astfel la dezvoltarea spiritului critic al aceluia care învață, sporind implicit, eficiența efortului de învățare. *Dozarea rațională* a aprobării și a dezaprobării este regulatorul procesului de învățare.

Procesul de diferențiere se efectuează în laborator prin două procedee: unul constă în *distanțarea* progresivă a agenților ce se diferențiază și altul în *apropierea* lor treptată, începînd cu agenții mai îndepărtați.

Al doilea procedeu este mai eficace, ajungîndu-se prin el mai ușor la diferențiere. Agenții fiind mai depărtați, energia de inhibiție cerută pentru discriminarea lor este mai mică și numai pe măsură ce scade efortul, prin repetiție, se poate realiza cu același potențial de energie o discriminare mai fină. Două nuanțe de alb sau de negru sînt mai ușor diferențiate dacă se pornește de la o diferență mai mare apropiindu-se treptat spre nuanța cerută, luată ca punct de reper și „întărită", decît invers.

Acest lucru este cunoscut dealtfel în cercetarea pragurilor de sensibilitate. Pragul minim de sensibilitate se coboară, dacă se începe de la valorile superioare, și se ridică ușor atunci cînd se începe cu valorile inferioare pragului. Perceperea minimă a avionului ce se îndepărtează este mai ușoară decît a unuia ce se apropie. Aici constatăm rolul reprezentărilor și al celui de-al doilea sistem de semnalizare.

Se înțelege de ce în învățămînt se recomandă întîi clasificări în categorii și clase mari, prin opoziții nete, înainte de a se proceda la analize și diferențieri fine. În învățarea limbilor sîntem întîi sensibili la reguli mari, apoi la excepții, întîi la cuvinte și litere bine distincte de cele cunoscute, mai tîrziu la cele înrudite, apropiate.

Dificultatea maximă ne-o prezintă tocmai acele apropieri, care ne împiedică diferențierea, favorizînd interferențele, de exemplu: același aspect vizual al cuvîntului poate acoperi diferențele esențiale de sonoritate, pronunțare sau de înțeles (litere identice din punct de vedere grafic, dar diferite ca pronunțare, într-o limbă străină luată în comparație cu limba maternă).

Explicația fiziologică a interferențelor se află, credem, într-o ciocnire a procesului de excitație cu cel de inhibiție; reflexul pozitiv format, gata să se declanșeze, trebuie inhibat. Avem fenomenul dificil al „prefacerii stereotipului" din pozitiv în negativ.

Iată de ce, cînd în procesul de învățare se succed materii de studii diferite, aceste materii se delimitează mai bine unele de altele, devin mai pregnante, cînd deosebirile între ele sînt mai mari. Se recomandă ca în succesiunea repetițiilor, deosebirile între materii, învecinate temporal, să întreacă asemănările.

Pregnanța superioară cîștigată prin deosebiri mai mari rezultă probabil din intensificarea interesului provocat de *noutatea* materiei diferite. Recomandația făcută însă trebuie limitată, întrucît, între materiile asemănătoare de studiu se poate mai ușor stabili o corelație organică, decît între materii disparate. Obiectele de studiu nu trebuie privite ca niște compartimente închise, impermeabile, fără comunicație între ele. Dacă prima măsură (a distanței între natura obiectelor) favorizează diferențierea, ea ne poate duce însă spre compartimentarea artificială și mecanică. Pe de altă parte, dacă criteriul succesiunii prin asemănare favorizează sintezele organice

între materiile apropiate, el poate da ușor naștere — cel puțin la început — la confuzii prin interferență.

Știm din experiență că amintirile se localizează mai ușor în zilele deosebite între ele prin fizionomia lor psihologică, decît în zilele ce se succed monoton, fără a se deosebi între ele. De aceea, începuturile și sfîrșiturile unor cicluri de acțiuni se fixează mai bine în memorie. Poate că tocmai de aceea se recomandă ca, în fixarea unor cunoștințe, repetițiile să se succeadă nu numai într-o anumită *ordine* după conținutul cunoștințelor, dar să păstreze și un anumit *interval* între ele.

De ce este nevoie de interval de timp în succesiunea repetițiilor? În același rezultat psihologic, suma repetițiilor din succesiunea *neîntreruptă* este superioară sumei repetițiilor ce s-au succedat la intervale diferite (sau același număr de repetiții produce efecte diferite). Acest fapt nu se datorește unor forțe „inconștiente" care ar lucra pentru noi în timpul cînd conștiința este ocupată cu altceva, ci are o explicație științifică. Repetițiile fără întrerupere istovesc interesul, provocînd o „saturație" intelectuală, favorizînd *inhibiția* corticală.

Același conținut, repetat la intervale diferite, nu numai că devine susținut de un interes împrospătat, dar fiind perceput de fiecare dată într-o configurație intelectuală relativ nouă, suscită noi interese. După fiecare interval de timp, noi nu mai sîntem *aceeași* persoană; *același* (în aparență), materialul se întărește prin noi legături, devenind de fapt un material calitativ *deosebit,* absorbit de interese reînoite. Numai atunci se poate vorbi de o *asimilare* propriu-zisă, cînd ceva dinafară de noi este încorporat în ființa noastră. Numai în acest proces poate izvorî *adeziunea* conștientă, adîncă și durabilă, la o idee sau la o concepție.

b) **Sinteza.** Un alt efect al repetiției, al automatizării și al eliberării de energie corticală este acel de creștere a lanțului tot mai mare de asociație, fapt ce mărește posibilitatea actului de sinteză. Procesul de învățare se adresează permanent activității de analiză și sinteză a scoarței. De aceea bucățile mari nu se pot învăța fără metoda fragmentării. Este foarte posibil — așa cum ne arată elevii lui I. P. Pavlov — ca unele legături prin repetiție să se coboare în straturile inferioare ale scoarței, modificînd astfel sistemul de reglare, lăsînd în conștiință o conducere superioară, mai schematică, dar mult mai cuprinzătoare.

Aceste interpretări se confirmă perfect prin rezultatele psiho-pedagogiei sovietice cu privire la efectele repetiției. B. P. Esipov enumără următoarele efecte ale repetiției: 1) reliefarea pe primul plan a esențialului; 2) înlăturarea confuziilor (deci o întărire a diferențierilor n.a.) și 3) legarea părților într-un întreg, într-un sistem.

Astfel, prin repetiție, cunoștințele devin calitativ diferite de cele anterioare: dobîndim o conștiință superioară a înțelegerii, a puterii de dominare a cunoștințelor, o precizie și o ordine a lor mai mare. Am putea spune, că la început ni se poate întîmpla să nu vedem ansamblul din cauza detaliilor; mai tîrziu dobîndim înțelesul întregului și, odată cu acesta, înțelesul mai just, mai adecvat al părților.

Mai trebuie adăugat că repetițiile nu adîncesc numai sinteza, legătura, ci și analiza, inhibiția. Chiar atunci cînd conținuturile inutile, parazitare au dispărut, se recomandă uneori întărirea inhibiției corespunzătoare, întrucît experiențele lui Pavlov au dovedit că adîncirea unei inhibiții merge dincolo de zero, adică de momentul dispariției manifestării exterioare.

c) **Efecte negative.** In fine, o ultimă precizare cu privire la efectele *negative* ale repetițiilor, rezultate din nerespectarea normelor de învățare. Atunci cînd repetițiile se succed mecanic, monoton, neîntrerupt, fără o supraveghere atentă asupra rezultatelor obținute și o activitate de comparație între rezultate, fără un interes deci care să alimenteze procesul de întărire a legăturilor, repetiția duce la *inhibiție*, adică la efecte contrarii celor urmărite.

„Academicianul Pavlov arată odată cu aceasta — spune prof. I. T. Ogorodnikov — că repetițiile uniforme se transformă într-o stare inhibitivă. Dacă celula se află sub influența excitațiilor uniforme și continui, ea trece într-o stare de inhibiție... Fenomene de această natură se pot observa și în învățare, cînd repetiția mecanică a unora și acelorași chestiuni și deprinderi nu numai că nu-și atinge scopul, dar duce la rezultate opuse" [1].

Putem afirma chiar mai mult. Prin repetiții mecanice, nealimentate printr-un interes adecvat, slăbesc nu numai reflexele condiționate, dar și cele *absolute*. Dacă am încerca să alimentăm un cîine după ce reflexul lui alimentar a fost satisfăcut, adică după ce tonusul scoarței a scăzut, vom provoca reflexe de apărare împotriva hranei. Fenomenul merită să fie studiat mai în amănunt, fiindcă fiecare reflex reprezintă diferite grade de activare, ajungînd în satisfacție la gradul zero; în continuare, se transformă în reacții opuse.

Ceva asemănător cu ceea ce se întîmplă pe plan alimentar, are loc și pe plan *intelectual*. Și aici, numărul exagerat de repetiții poate provoca o *saturație intelectuală*, însoțită de fenomenul inhibiției sau de reacții de apărare; fenomenul este observat adeseori în timpul examenelor; studentul nu știe uneori aproape nimic, fiindcă „a învățat prea mult", a învățat *fără* interes și *împotriva* interesului.

★

Înțelegerea și sistemele de semnalizare. Învățarea nu este numai un proces de *fixare* progresivă, ci și de înțelegere crescîndă. Am văzut cum procesul de fixare prin repetiții, favorizează — în condiții optime — procesul de înțelegere. Într-un proces de învățare logică, automatizarea se produce concomitent cu adîncirea, limpezirea și diferențierea *înțelesurilor* sau a *mișcărilor* respective.

Procesul de înțelegere la om este un fenomen *bilateral* — de la concret la abstract și de la abstract la concret — în înțelesul formulării clasice a lui V. I. Lenin a căii dialecticii a cunoașterii. A înțelege un fenomen în sensul pavlovist înseamnă a elabora legătura verbală corespunzătoare — abstractizată și generalizată — în al doilea sistem de semnalizare și în același timp a preciza legătura din primul sistem, în lumina legăturii din cel de-al doilea.

Acest fenomen bilateral însă se prezintă diferit, după vîrstă. La copii predomină activitatea primului sistem de semnalizare, la adulți, activitatea celui de-al doilea sistem.

L. S. Slavina, ocupîndu-se de particularitățile muncii intelectuale la elevii rămași în urmă, constată că, la aceștia, procesul de trecere de la calculul în acțiune, cu obiecte, spre calculul mintal, întîrzie și este necesar de introdus o etapă intermediară — în procesul de învățare — etapă combinată, asociată, a calculului în acțiune cu exprimarea adecvată.

[1] *I. T. Ogorodnikov:* „Esența și legile procesului de învățare", Sov. ped. nr. 5, 1953, pag. 31 (în l. rusă).

Se înțelege că această distincție nu tinde să separe aceste două aspecte legate indisolubil într-o unitate dialectică, ci de a arăta că la copil predomină primul sistem de semnalizare, iar formarea celui de-al doilea sistem se efectuează prin prelucrarea datelor din cel dintîi; la adult predomină al doilea sistem, înțelegerea lumii concrete făcîndu-se mai mult în lumina sistemului conceptual, într-o continuă elaborare (pe baza datelor din primul sistem). Noi percepem în lumina conceptelor deja formate.

Înțelegerea deosebirilor în echilibrarea acestor două sisteme a permis lui Pavlov să distingă și cele două tipuri umane: artistic și științific.

Să vedem pe scurt cum se prezintă în învățare aceste două procese:

a) **De la concret la abstract,** I. P. Pavlov a atribuit repetițiilor un rol important în procesul diferențierii, deci și al înțelegerii. Adîncirea înțelegerii merge mînă în mînă cu adîncirea automatismului. Numai că aceste procese se fac pe *planuri separate.* In orice activitate se urmărește un scop și se organizează mijloacele pentru atingerea acelui scop. Procesul de automatizare privește calea și nu scopul. Scopul, în învățarea unui instrument muzical, este efectul artistic și nu mișcările, poziția mîinii, a corpului, etc. Automatizarea privește deci toate etapele intermediare spre obținerea scopului final. Repetițiile ne permit economisirea de timp și de energie în parcursul acestor etape, exercitarea lor cu un efort minim.

Să luăm un exemplu din învățarea unei limbi străine. La început cuvîntul străin este semnalul *cuvîntului* matern, care la rîndul lui, semnifică lucrul sau situația corespunzătoare. Mai tîrziu termenul intermediar cade, asociația producîndu-se direct, fără mijlocirea cuvîntului matern.

Dacă urmărim procesul de învățare a cititului la copil, sau a cititului într-o limbă străină, vom observa cum treptat semnalul grafic devine tot mai „transparent", reducîndu-se la un minim de excitație pentru evocarea ideii semnificate. Am putea afirma că ajungem să vedem și să înțelegem, să sezisăm lucrul sau ideea direct prin cuvînt, fără a mai avea conștiința cuvîntului ca atare. Numai o dificultate ivită sau un interes lingvistic special, ne poate rechema atenția de la idee la cuvînt, de la scopul urmărit la calea spre acest scop.

Acesta este mecanismul probabil al întregului proces de semnalizare. După cum pentru cîine metronomul dobîndește semnificația „vine hrana", „vine acidul" sau „vine durerea", tot așa pentru un copil, soneria de la școală devine, după împrejurări, „semnal de intrare" sau de „ieșire" din clasă. Desigur că între conținuturile umane ale acestor înțelesuri, pe de o parte, și conținuturile animale pe de altă parte, este o distanță imensă.

Ca punct de plecare în psihologia înțelegerii, ne pot servi experiențele făcute de Erofeeva. Din ele se poate vedea cum „același" stimul — durerea — își poate schimba semnificația în funcție de focarul dominant de excitație spre care este îndrumat; el poate rămîne excitant „dureros", dar poate deveni semnal „alimentar".

Subliniem acest fapt, întrucît el ne demonstrează că reflectarea unui lucru, înțelesul, se creează în funcție de întregul complex de relații organism-mediu și în funcție de o *dominantă psihică* ce se impune cu acest prilej.

Înțelesurile variază de la om la om și la același om, în funcție de împrejurări, de gradul lui de cultură, de adîncire. Sub același înveliș verbal se ascund adeseori înțelesuri diferite. De aceea reacțiile, conduita cuiva,

este cel mai bun criteriu de determinare a gradului de diferențiere a înțelesului.

Același om, pentru el și pentru ceilalți, în cabinetul medical este „pacient", în tren este „pasager", în sala de curs „profesor", etc. Același obiect este susceptibil de a ajunge la grade diferite de diferențiere și de exactitate, în funcție de cultura subiectului. Ceea ce pentru un copil este un „pește mare", pentru adult este „mamifer", „cetaceu" sau „balenă". Gradul de diferențiere și generalizare a percepției adesea se oprește la nivelul impus de trebuințele momentului: văd un „om", un „bărbat", un „doctor", sau un „prieten", etc.

Acest lucru nu trebuie uitat în procesul de învățămînt. Elevul trebuie necontenit ajutat în efortul lui de diferențiere, de individualizare a înțelesului.

Dar și aici să nu neglijăm unitatea dialectică: diferențiere (analiză) — sinteză (generalizare). Fără acest corelat riscăm să reeditărn cazurile citate de unii autori, de persoane care plîng în fața nenorocirilor reprezentate pe scenă, sau descrise în roman, rămînînd însă nepăsători în fața nenorocirilor reale din mediul lor social. E semnul unei grave lipse de sinteză, de generalizare. Rostul marilor concepții este de a reflecta pe cea mai mare scară, o generalizare vastă și reală. Cunoașterea — spre a fi activă, dinamică, creatoare — trebuie să grupeze, să centralizeze, să coordoneze în jurul ei toată experiența individului, devenind astfel adevăratul focar al *activității* acestuia.

Faptele stabilite de I. P. Pavlov cu privire la rudimentele gîndirii la animale, ne dau multe sugestii în explorarea domeniului gîndirii la om. Gîndirea este tot un proces asociativ, mai complex numai; acest proces implică un lanț de asociații, coordonate în vederea unui scop, un proces de analiză și de sinteză.

Conform teoriei leniniste a reflectării, noțiunile reflectă „esențele" lumii obiective, iar gîndirea, prin operațiile ei, are tocmai această funcție de a fixa aspectul general, necesar și esențial al realității. De aceea gîndirea merge dincolo de aspectul fenomenal perceptiv, sezisînd identicul, în ciuda uneori chiar a contrastelor senzoriale. De aceea travaliul psihic de stabilire a acestor „invariante" psihice, a acestor „esențe", poate fi socotit ca efort intelectual. „Preistoria intelectului" a lui N. I. Voitonis reprezintă în adevăr o încercare de a descrie acest efort de creație de „invariante" sau de „echivalențe". Am putea afirma — fără riscul de a greși — că prima operație de „drum indirect" a animalului spre o țintă, reprezintă o operație de echivalență: cînd animalul descoperă că drumul lui direct spre țintă (acum barat de un obstacol) este — din punct de vedere al realizării scopului său — *echivalent* cu ocolul ce-l face spre țelul propus (hrana). Astfel, între două drumuri *opuse* ca direcție în conținutul lor senzorial, animalul sezisează — într-o anumită conjunctură — aceeași *esență*. Este tocmai ceea ce conștiința umană efectuează pe baza operațiilor de analiză, sinteză, abstracție și generalizare, pe planul mintal și verbal. Ce a făcut pe M. V. Lomonosov să găsească identitatea de natură între fulger și scînteia electrică sau, pe Newton, între căderea mărului și mișcarea planetelor?

Aceste considerații sumare ne permit să facem legătura necesară între experiențele pavloviste și ansamblul de reguli formulate de pedagogia sovietică cu privire la dezvoltarea gîndirii în școală. Asimilarea unei idei, a unei „esențe", „constante", „invariante" sau „echivalențe", adică a unei

„noțiuni", trebuie să se facă pe baza unui material cît mai variat, cît mai divers, cu aspect intuitiv, pentru a se stimula procesul creator al muncii intelectuale.

Se poate ușor deosebi o învățare mecanică de una logică: procesul mecanic este univoc, invariabil, înțepenit, rigid; elevul care a învățat fără înțeles nu poate reda conținutul decît prin *aceleași* cuvinte, în aceeași formă. Elevul care a învățat logic poate exterioriza ideea în forme diferite, o poate transpune în moduri variate. Operația de transpunere în muzică este dificilă: ea este o probă de *înțelegere* muzicală. Cine nu înțelege fraza muzicală se oprește la o singură expresie; acela care merge pînă la „esențe", posedă virtuozitatea transpunerii și a „variațiilor". Se înțelege de ce numai un elev slab și nepregătit este derutat de cea mai mică schimbare a formei de întrebare și nu poate da decît răspunsuri șablon. De la treapta reflectării senzoriale, învățămîntul trebuie să ridice pe elev la treapta reflectării generalizate, treapta conceptuală, de reflectare a „esențelor".

b) **De la abstract la concret.** Dacă pentru copil a înțelege înseamnă a ști să transpună o întîmplare trăită (văzută, auzită) într-al doilea sistem de semnalizare, adică a ști s-o povestească, s-o descrie, ceea ce implică un efort mintal de abstractizare și generalizare, mai tîrziu, datorită sistemelor conceptuale și verbale, învățămîntul tinde să creeze la elevi *reprezentări* despre obiecte și fenomene absente, pe care nu le-au trăit niciodată în forma descrisă, adică se cere elevului ca pe baza descrierii verbale să facă efortul de concretizare, efortul de transpunere din al doilea sistem în cel dintîi.

A. Ivanov-Smolenski introduce noțiunea de *iradiație electivă* pentru acele cazuri cînd o legătură verbală, conceptuală, se transpune aproape dintr-odată pe planul concret și motor. Este deci vorba de un fel de reflectare a legăturilor din al doilea sistem, în cel dintîi.

Dacă la început, pe treapta întîia, învățămîntul trebuie să se întemeieze mai mult pe inducție și pe un bogat material intuitiv, mai tîrziu el poate deveni tot mai mult deductiv, faptele devenind o aplicație, o verificare și o ilustrare. „Realizarea legăturii cunoștințelor științifice cu viața, cu practica — spune prof. I. T. Ogorodnikov — trebuie să se efectueze în mod consecvent în întregul sistem al învățămîntului școlar, începînd cu expunerea de către profesor a cunoștințelor și terminînd cu munca independentă și social-practică a elevilor" [1].

Dacă formarea noțiunilor trebuie să se bazeze pe un material cît mai bogat, mai variat, de fapte concrete, întărirea, supletea și precizia noțiunilor sporesc neîncetat prin aplicarea lor la cît mai numeroase obiecte și fenomene adecvate, prin experiment și acțiune personală, independentă, a celui ce învață.

Iată de ce un curs trebuie să fie urmat de seminar unde nu se vor repeta numai cunoștințele, ci se vor *exemplifica* și se vor *aplica* la domenii cît mai variate. În prima fază de formare a noțiunilor, a înțelegerii, exemplele au rolul de material din care se elaborează o noțiune; în faza a doua ele constituie materialul care verifică și precizează noțiunea în faza de formație. Același rol îl au experiențele, lucrările practice la științele naturii. Un student care cunoaște regula, dar nu știe s-o aplice, încă nu *înțelege*. Nici studentul care știe să aplice, dar nu știe să descrie și să explice, încă nu înțelege, cu toată superioritatea lui față de cel dintîi.

---

[1] *I. T. Ogorodnikov:* Lucr. cit., pag. 30.

A înțelege, deci, înseamnă pe de o parte a ști să descrii, să povestești, să explici un obiect, un fenomen, o relație, s-o *teoretizezi,* dar în același timp înseamnă să găsești exemple, să ilustrezi, să aplici, *să traduci în acțiune* regula, legea. A învăța, în cazul acesta, nu înseamnă altceva decît a forma cunoștințe, priceperi și deprinderi, folosind dinamica acestor două procese, cultivînd cu alte cuvinte, intelectul și voința, creînd o cunoștință cu o rază cît mai vastă de gîndire și acțiune.

Concluzii

Am arătat că învățarea este un proces de formare a reflexelor condiționate, proces sprijinit de un tonus cortical, rezultat al dinamizării reflexelor absolute.

Orice legătură cu un reflex biologic fundamental, este precedată de apariția reflexului de orientare, cu funcția de precizare și îndrumare a semnalului spre centrul corespunzător. Acest reflex are un plan filo- și ontogenetic, o tendință progresivă de emancipare. El este prezent în orice conduită mai complexă a individului. Dacă în procesul lui de dezvoltare spre interese „teoretice" (la om) reflexul de orientare nu se menține în legătură cu interesele *practice,* el ne duce spre formalism.

Învățarea, bazată pe repetiție, nu este un act mecanic, ci un proces în necontenită desăvîrșire, diferențiere și integrare, deci un proces de progresivă *înțelegere.* Repetiția mecanică însă, fără susținere în tonusul cerebral (fără interes) duce la slăbirea reflexelor sau la *inhibiție.*

Învățarea sprijinită pe înțelegere este un proces reflex condiționat bilateral: de la concret la abstract și de la abstract la concret adică de la primul la al doilea sistem de semnalizare și invers. Din mai multe fenomene variate și deosebite senzorial, se desprind aspecte comune, relativ stabile (invariante sau echivalente) care rezumă sau integrează fenomenele sau aspectele particulare. Cu aceasta înțelegerea se ridică pe o treaptă superioară.

In același timp, prin procesul invers, „esența" elaborată cîștigă în conștiință și înțeles prin concretizare, exemplificare și aplicare în acțiune a abstractizărilor. Astfel, *într-o unitate dialectică, noi percepem cu ajutorul conceptelor și concepem cu ajutorul percepțiilor: înțelegem concretul prin abstract și abstracția prin concret.*

Pedagogia științifică insistă asupra necesității de a lupta împotriva formalismului, de a cultiva gîndirea creatoare, inițiativa, spiritul de cercetare independentă, convingeri ferme și întemeiate. Toate acestea se sprijină pe interes, se leagă de resortul reflexului de investigație. Legile activității nervoase, formulate de I. P. Pavlov și școala lui, trebuie să ne servească de îndreptar în explorarea acestui reflex. Munca e abia la început, însă efortul a zeci și zeci de pedagogi, în deosebi sovietici, va duce neîndoielnic la rezultate din ce în ce mai bune. In felul acesta vom putea folosi cu succes toate aceste realizări în activitatea educativă, de făurire a unui nou tip de om, dezvoltat multilateral: omul societății socialiste și comuniste.

Bibliografie

Ariamov I. A.: Învățătura lui Pavlov și probleme de pedagogie, Sov. Ped. Nr. 1, 1954.
Krasnogorski N. I.: Despre unele particularități de vîrstă în activitatea fiziologică a scoarței cerebrale la copii. Ses. unită a Acad., Moscova 1948 (în l. rusă)

Esipov B. P.: Activitatea de gîndire a elevilor în timpul repetiţiilor, Vopr. Sov. did., 4, 1950 (în l. rusă).

Ivanov-Smolenski A. G.: Despre interacţiunea celor două sisteme de semnalizare în unele condiţii fiziologice şi patologice, Fiziol. Jurn., XXXV, 1945 (în l. rusă).
— Unele probleme în cercetarea activităţii simultane a primului şi al celui de al doilea sistem de semnalizare, Jurn. Vîsş. Nervn. Dejat., II, 6, 1952 (în l. rusă).

Kohts Nadie: La conduite du petit chimpanzé et de l'enfant de l'homme. Conduite, sentiments, pensée, chez les animaux, Alcan, Paris, 1938.

Maiorov F. P.: Istoria învăţăturii despre reflexele condiţionate, Ed. Acad. Moscova, 1948 (în lb. rusă).

Ogorodnikov I. T.: Esenţa şi legile procesului de învăţare, Sov. Ped., 5, 1953 (în l. rusă).

Pavlov I. P.: Prelegeri despre activitatea emisferelor cerebrale, Op. Compl. IV, 1947 (în lb. rusă).
— Reuniunile de Miercuri, 3 vol., Ed. Acad., 1949, (în lb. rusă).
— Opere complete, v. III, 1 şi 2, Ed. Acad. 1951 (în lb. rusă).
— Opere alese, Ed. Acad., 1949 (în lb. rusă).

Podkopaev N. A.: Metodica de cercetare a reflexelor condiţionate, ed. 2, Moscova, 1936 (în lb. rusă).

Rîkov N. A.: Problema formării priceperilor, Sov. Ped., 10, 1953 (în lb. rusă).

Rives S. M.: Cum se asigură atenţia în timpul lecţiei? Vps. Sov. did., Moscova, 4, 1950, (în lb. rusă).

Slavina L. S.: Despre unele particularităţi ale muncii intelectuale la elevii rămaşi în urmă la învăţătură, Sov. Ped., Nr. 1, 1954 (în lb. rusă).

Troşihin V. A.: Dezvoltarea reacţiei de orientare în formarea reflexelor motorii condiţionate de apărare la cătei. Fiziol. Jurn. XXXIX, 1953 (în lb. rusă).

Velikovskaia P. B.: Unele probleme ale alcătuirii manualului pentru limbi străine, Vestn. vîsş. şcoli, 8, 1953 (în lb. rusă).

Voitonis N. I.: Preistoria intelectului. Ed. Acad., Moscova, 1949 (în lb. rusă).

Primii ani de activitate în învățămînt a lui I. Creangă

I. CREMER
Dir. adj. al Inst. de Şt. Ped. Bucureşti

Marele nostru scriitor I. Creangă şi-a consacrat o bună parte din viaţă şcolii şi educării copiilor, fiind un pionier al şcolii noi. I. Creangă, ca institutor, nu s-a mulţumit să fie numai un educator înaintat, ci a studiat cu grijă atît propria experienţă pozitivă, cît şi a altora, generalizînd-o şi popularizînd-o sub forma de conferinţe metodice, manuale, îndrumări şi lucrări metodice. Cu toate acestea nu avem încă nici astăzi o lucrare de sinteză, în care activitatea pedagogică teoretică şi practică a lui I. Creangă, în ansamblul ei, să fie analizată pe baze ştiinţifice.

În legătură cu viaţa şi activitatea de educator a lui I. Creangă, regimul burghezo-moşieresc, înafară de un lung şir de articole-impresii, multe din ele interesante, nu ne-a lăsat decît unele lucrări antiştiinţifice, în care adevărul era cu intenţie, diformat şi falsificat. Aşa e, de pildă, volumul intitulat pretenţios: „Pedagogia lui Creangă" de I. D. Marin, apărut la Bucureşti în 1941. Iar într-o pretinsă „Istorie a pedagogiei romîneşti", editată în 1941, autorul, minimalizînd cu totul contribuţia lui I. Creangă la dezvoltarea pedagogiei noastre, îi acorda doar 3 rînduri şi jumătate, din cele peste 200 de pagini ale cărţii sale, amintind nu de opera pedagogică, ci de influenţa operelor literare ale marelui povestitor asupra tineretului. În schimb în aceeaşi lucrare, se consacră pagini întregi preamăririi ideilor reacţionare ale multor pretinşi pedagogi.

Am amintit acest lucru pentru a sublinia şi mai puternic necesitatea de a se porni azi, cu curaj, la munca de valorificare ştiinţifică a moştenirii pedagogice a lui I. Creangă.

Prezentul articol nu pretinde a fi decît o modestă contribuţie în acest domeniu, cercetînd numai cîteva aspecte din activitatea variată a lui I. Creangă. De aceea, el e limitat şi incomplet. Credem însă, că lămurirea clară a activităţii lui I. Creangă, în primii săi ani în învăţămînt, poate explica multe din problemele legate de viaţa şi opera lui de educator. Aceşti ani din viaţa lui I. Creangă, în vremea cînd nu era nici autorul cunoscut de manuale şcolare şi nici marele scriitor al Poveştilor şi Amintirilor din copilărie, ci doar un învăţător modest la o şcoală primară din Iaşi, ni-l arată totuşi ca un creator de talent în domeniul practic şi teoretic al edu-

cației; multe idei pedagogice înoitoare, pe care le va extinde, îmbogăți și preciza mai tîrziu, apar atunci în germene. Pentru a le înțelege just, nu trebuie însă să uităm nici o clipă indicația lui V. I. Lenin: „Meritele istorice se judecă nu după ceea ce *n-au dat* personalitățile istorice în comparație cu cerințele contemporane, ci după ceea ce *au dat nou* în comparație cu predecesorii lor" [1].

★

Ion Creangă s-a născut la 10 iunie 1839, în satul Humulești, unde și-a petrecut copilăria și a prins să umble la școala înființată între timp „cu cheltuiala sătenilor". Stăruința îndîrjită a mamei sale, care dorea să-l vadă om cu carte spre a scăpa, după socotelile ei, de nevoile și grijile vieții de mizerie a țărănimii sărace, l-a făcut să treacă, rînd pe rînd, de la școala din Humulești, la aceea din Broșteni, apoi la școala domnească din Tîrgul-Neamțului, la școala de catiheți din Fălticeni și, în sfîrșit, la seminarul de la Socola. In Amintirile sale din copilărie, care sînt în deosebi zugrăvirea artistică a acestor ani de învățătură, I. Creangă demască cu tărie caracterul înapoiat al școlii timpului, pe care o numește „cumplit meșteșug de tîmpenie": programele îmbîcsite de cunoștințe mistice și religioase, rupte de viața și de lupta poporului; metodele barbare folosite de dascăli, care băgau spaima în elevi, făcîndu-i să fugă de la școală; manualele antiștiințifice și antipedagogice — adevărate mijloace de tortură pentru elevii care trebuiau să le utilizeze; cheltuielile mari pe care era nevoit să le suporte omul din popor pentru a-și ține copilul la învățătură: „galbeni, stupi, oi, cai și alte bagateluri de-al de astea prefăcute în parale".

In 1858, la moartea tatălui său, I. Creangă, rămas fără mijloace materiale pentru a-și putea termina studiile, cere să fie hirotonisit diacon. Ajuns de nevoie slujitor al bisericii, I. Creangă n-a putut nici un moment să se împace cu absurda disciplină și cu desgustătoarea fățărnicie clericală. „Spiritul de modestie, independență, sinceritate, onestitate, franchețe, curajul opiniunilor... și fermitatea de caracter" [2] a lui I. Creangă, după cum o spune singur, nu puteau fi pe placul superiorilor săi, lucru pe care de altfel marele nostru povestitor nu s-a sfiit să-l arate curajos, pe față, într-o cerere de protest. De aici, persecuții nenumărate care s-au soldat cu scoaterea sa din rîndurile clericilor și chiar, pentru doi ani, din învățămînt. Incă cu mult înainte de a ajunge la conflictul cu autoritățile timpului, I. Creangă s-a gîndit să se consacre misiunii de învățător pus în slujba unei școli populare, menite să răspîndească cultura în rîndurile maselor. Prin 1862, a început să fie preocupat de probleme de pedagogie. Astfel, amintim de faptul că în biblioteca lui s-a găsit un exemplar — iscălit: I. Creangă și datat 1862 — din „Manualul de metodică și pedagogie pentru profesorii școlilor primare" de A. Velini, primul profesor de pedagogie la școala preparandală de învățători Vasile Lupu, din Iași, unde I. Creangă va urma, puțin mai tîrziu, cursurile de pregătire învățătorească.

Cum a luat naștere această primă școală normală din Moldova?

La începutul celei de-a doua jumătăți a secolului al XIX-lea, relațiile de producție capitaliste pătrund tot mai adînc în toate domeniile vieții so-

---

[1] *V. I. Lenin:* „Opere" — Vol. II — Ed. P.M.R. — 1951 — pag. 173.

[2] Din întîmpinarea protestatară, înaintată de I. Creangă Președintelui Consistoriului la 15 octombrie 1872.

cial-economice din țara noastră, deși relațiile feudale continuă încă să se mențină destul de puternice. Acest fapt face ca exploatarea maselor populare să se intensifice și, odată cu aceasta, să crească avîntul luptei împotriva exploatatorilor. Unirea Moldovei și a Țării Romînești (1859), actul care stă la baza statului național romîn și care a fost înfăptuit datorită luptei dusă de clasele asuprite, va însemna o etapă importantă în dezvoltarea țării noastre. În această etapă a istoriei poporului nostru, sub presiunea luptei maselor, clasele dominante au fost silite să ia și o serie de măsuri în legătură cu dezvoltarea culturală și, în deosebi, a învățămîntului. Amintim, printre altele, de faptul că problema dezvoltării școlilor sătești, ridicată încă prin 1830 de oamenii înaintați ai vremii, prinde să fie agitată din ce în ce mai mult de unele elemente progresiste. Ca rezultat al acestor acțiuni, numărul școlilor sătești începu să crească. Astfel dacă în anul 1858-59 erau în Moldova 21 școli sătești, în anul 1863—64, numărul lor ajunge la 71 [1]. Acest fapt nu trebuie însă să ne facă să ne înșelăm asupra intențiilor „democratice" ale claselor conducătoare. Școlile creiate erau foarte prost organizate; ele erau încadrate cu învățători recrutați, de cele mai multe ori, dintre clerici, care profesau un învățămînt mistic și reacționar, chiar dacă erau și unii ca părintele Duhu, evocat de I. Creangă în Amintirile sale din copilărie, de la care învățau elevii și „cîte oleacă de aritmetică, de gramatică, de geognafie".

Ținîndu-se seama de mărirea numărului școlilor, în 1855 se hotărăște înființarea, la Iași, a unei școli de pregătire a viitorilor învățători sătești, în localul alăturat școlii primare de la Trei-Ierarhi. Astfel a luat naștere școala preparandală V. Lupu din Iași.

După Unire, M. Kogălniceanu stăruie pentru îmbunătățirea pregătirii învățătorilor în școlile normale, deoarece lipsa unor învățători bine pregătiți este, așa cum arată el în raportul către Alex. I. Cuza: „una din cele mai simțite neajunsuri, pentru grabnica răspîndire a învățăturii pe o cale mai întinsă în sînul națiunii".

In acest scop, în anul 1859, fură numiți, pentru scurt timp, ca profesori la școala preparandală V. Lupu, de la Trei-Ierarhi din Iași, B. P. Hașdeu, pentru partea literară și Gr. Cobălcescu, pentru partea științifică. Totodată s-a încercat și reorganizarea clasei întîi a școlii primare de la Trei-Ierarhi, ca să servească drept clasă model viitorilor învățători. Trebuie să subliniem, mai ales, faptul că aci, la școala primară de la Trei-Ierarhi, se organizează pentru prima oară clasa întîi, numai pentru elevii de o vîrstă mai mică, separați de adulți. Acest fel de organizare se numea, pe atunci: după „modelul sălilor sau școlilor de azil" [2].

Școala preparandală V. Lupu de la Trei-Ierarhi capătă în 1863 o nouă organizare, datorită măsurilor luate de Alex. Odobescu, care era pe atunci ministru al școalelor. Deoarece nivelul de cunoștințe al absolvenților școlii era insuficient, s-a hotărît ca anii de studii să se mărească la doi. S-au luat, de asemenea, o serie de măsuri care urmăreau să asigure un număr mai mare de elevi (în anul anterior fuseseră abia 3 !) și o mai bună organizare a muncii școlare. Școala preparandală, reorganizată, își reîncepe

---

[1] *V. A. Urechia* — „Didactica" — Vol. I — București 1883 — pag. 252.

[2] Să se vadă în acest sens, V. A. Urechia „Didactica" — Vol. I — Buc., 1883, pag. 20: „copiii cu totul mici, acei care au a-și face la școli mai mult începutul educării inimei decît al inteligenței, să-și aibă școli speciale, sau precum se numesc în Francia *sale de azil*".

cursurile la 8 ianuarie 1864. Printre cei 23 elevi înscrişi se afla şi Ion Creangă [1]. Cursul consta în lecţii de gramatică, de compunere, cîteva lecţii de pedagogie şi psihologie, recitări de fabule. Practica pedagogică se limita la asistarea la lecţiile institutorilor de la şcoala primară Trei-Ierarhi, considerată şcoală de aplicaţie a şcolii preparandale. In fruntea celor 19 elevi care au absolvit, la 1 iulie 1864, primul an de curs, a fost I. Creangă. El a obţinut nota maximă la toate obiectele. La 1 septembrie 1864, I. Creangă împreună cu încă 6 preparanzi, îşi continuă studiile anului doi al cursului de pregătire învăţătorească de la Trei-Ierarhi (restul preparanzilor, numiţi între timp învăţători, au renunţat să mai termine cursurile). In acest an, el studiază aritmetica şi metodica aritmeticii, fizica, cosmografia, gimnastica etc. I. Creangă termină şcoala preparandală în iunie 1865, obţinînd un succes strălucit la examenul de absolvire.

Incă înainte de a termina şcoala preparandală, I. Creangă a început să practice meseria de învăţător. Astfel la 6 mai 1864, chiar în primul an de studii, a funcţionat ca institutor la clasa a II-a a şcolii primare de la Trei-Ierarhi, ţinînd locul unui institutor mutat la Bucureşti. La 15 septembrie 1864, devenind vacant postul de institutor la clasa I secţiunea a II-a (clasa I, fiind numeroasă, era împărţită în 3 secţiuni sau diviziuni), I. Creangă, datorită rezultatelor excepţionale obţinute în primul an de pregătire învăţătorească şi în urma propunerii „Comitetului de inspecţiune şcolară", capătă numirea pentru ocuparea acestui post, pe baza decretului nr. 1501, semnat de Al. I. Cuza: „D. Ioan Creangă se numeşte provizoriu institutore la clasa I secţiunea II de la şcoala primară din Trei-Ierarhi" [2].

Cum şi-a dus I. Creangă activitatea sa instructiv-educativă în acest prim an de învăţămînt ? Datele lipsesc aproape cu totul. Intr-un articol, publicat prin 1926, se arată doar că „la începutul anului şcolar 1864—65, la 15 septembrie, cînd s-au început lecţiile, I. Creangă notează în condica de prezenţă, la prima lecţie de la clasa I : „lectură şi numărare" [3]. Cît de departe sîntem de felul just pedagogic cum va organiza şi desfăşura I. Creangă prima zi de şcoală, în anii următori ! In anul şcolar respectiv, el va preda, mai apoi, elevilor : „Lectura şi numărarea", „Silabisirea şi numărarea", „Caligrafia (prime trăsături)", „Scrierea" — după cum a notat mereu în condica de prezenţă amintită.

Deşi şcoala primară de la Trei-Ierarhi era o şcoală model [4], în care se încerca experimentarea anumitor metode noi (organizarea clasei după modelul sălilor de azil, folosirea metodei mixte etc.), totuşi în ceea ce priveşte predarea citirii şi a scrierii, metoda nu se desprinsese încă din smîrcurile metodei silabisirii vechilor bucoavne, chiar dacă, pe lîngă literele chirilice, se învăţau şi cele latine şi se manifestau începuturile timide ale metodei fonetice.

---

[1] «Anuarul Şcoalei Normale „Vasile Lupu" din Iaşi — pe anul 1927—1928», Iaşi, 1928 — pag. 7—16.

[2] *Gh. Ungureanu:* „Din viaţa lui Ion Creangă" — Bucureşti 1940 — pag. 77.

[3] „Tudor Pamfile", revistă de muzică, artă populară şi folclor, nr. 1—4, anul 1926, pag. 3—5.

[4] In „Instrucţiunile pentru îndatoririle şi atribuţiunile revizorilor şcolari de judeţe" — publicate în Monitorul Oficial nr. 219, din 1 octombrie 1864 — se arată: „In Iaşi, la Trei-Ierarhi, s-a organizat o clasă I model; o asemenea clasă model peste puţin va fi organizată şi la Bucureşti. Revizorii scolastici vor fi obligaţi a introduce treptat, şi mai cît în grabă, o organizare şi o metodă analoagă acelor de la zisele clase model şi cu scoalele încredinţate inspectorilor".

Pentru I. Creangă, probabil, acest prim an de învățămînt a însemnat o ucenicie prețioasă pentru a putea trece, cu mai mult curaj, la aplicarea metodei fonetice în anul următor (1865—1866) cînd, terminînd cursurile școalei preparandale V. Lupu, rămîne în continuare institutor la clasa I, diviziunea a II-a de la școala primară Trei-Ierarhi [1]. Dacă pentru activitatea lui Ion Creangă, în anul școlar 1864—1865, avem foarte puține date, pentru aceea din anul școlar următor, sîntem astăzi în măsură să dăm destul de numeroase amănunte, datorită materialelor documentare ce s-au găsit în ultimul timp și se păstrează la „Arhivele Statului" din Iași. Astfel, ni s-a păstrat „Catalogul matricolariu al elevilor claselor primare de la Trei-Ierarhi, pe anul 1865—1866", în care I. Creangă a înmatriculat cei 115 elevi înscriși în anul respectiv la secțiunea a II-a a clasei întîi primară de la Trei-Ierarhi. In dreptul fiecărui elev se dau cîteva date asupra vîrstei elevului, profesiunii părinților etc., rezultatele obținute lunar, atît la învățătură cît și la conduită, precum și rezultatele obținute pe semestru și la examen. La observații, I. Creangă a notat dacă elevul va trece sau nu în clasa următoare, sau unele observații în legătură cu situația ori munca elevului. De pildă, în dreptul elevului Mihăilescu Tănase, ai cărui părinți erau agricultori și care a absentat din februarie pînă în iunie, I. Creangă notează: „Fără de mijloace", căutînd să justifice astfel faptul că elevul n-a mai urmat cursurile. Al 28-lea elev trecut în acest registru matricular e *Creangă Costache,* fiul marelui nostru povestitor [2].

La „Arhivele Statului" de la Iași, se păstrează și „Catalogul semestrului al școlarilor de clasa I primară, secțiunea a II-a de la școala din Trei-Ierarhi, cu notele semestriale și ale examenului semestrului al II-lea". Elevii sînt împărțiți pe cercuri, după metoda lancasteriană. Timpul începerii cursurilor de către elevi e foarte variat. Unii au început să studieze în clasa I, chiar din 1862 și prin urmare, erau în al treilea an de studii în aceeași clasă (probabil datorită faptului că nu-și însușiseră suficient cunoștințele cerute, avînd o frecvență foarte neregulată). I. Creangă scrie în dreptul fiecărui elev notele obținute la sfîrșitul semestrului și acelea de la examen. Notarea se făcea cu patru note: e, I, II, III (adică: eminența, prima, secunda, terța) [3]. La rubrica „Observații diferite", I. Creangă, spre deosebire de mulți alți institutori de pe atunci, își notează cîteva indicații în legătură cu caracterul sau cu munca elevului: „Talentos", „Inteligent", „Silitor", „Obraznic" etc.

Materialul cel mai valoros aflat însă în prezent la „Arhivele Statului" din Iași, în legătură cu activitatea lui I. Creangă în anul școlar 1865—1866,

---

[1] Din 1864—1870, I. Creangă va profesa la clasa întîi a școlii primare de la Trei-Ierarhi. Din 1870—1872, cînd va fi scos din învățămînt, el va funcționa ca institutor la „Școala primară sucursală de băieți nr. 1" din Sărărie, iar din 1874—1889, la Școala nr. 2 din Păcurari-Iași.

[2] Sînt interesante datele completate de Ion Creangă la rubrica propriului său fiu. El notează că elevul era născut la 19 decembrie 1860 și că a fost înscris la școală pe data de 30 septembrie 1865, deci la vîrsta de aproape 5 ani. In dreptul profesiunii părinților, I. Creangă scrie: „Profesor" (!) și apoi indică ca locuință a părinților: casa cu nr. 170, din strada Spitalului Evreiesc, suburbia Beilicului. Elevul a fost bolnav aproape tot timpul; are 165 absențe în tot anul. I. Creangă scrie la observații: „motivat (bolnav)" și apoi rezultatul obținut la sfîrșitul anului „din secția I la a II-a", deoarece a fost notat la învățătură cu *eminența* (cea mai mare notă), iar la conduită cu *prima* (nota a doua).

[3] In anul următor, se va trece la notarea elevilor cu 10 note, de la 1 la 10.

îl constituie neîndoielnic două registre de însemnări zilnice, făcute de I. Creangă ca institutor al clasei întîi, diviziunea doua, în anul şcolar respectiv. Aceste registre sînt un material inedit, extrem de preţios pentru cunoaşterea vieţii şi activităţii lui I. Creangă ca pedagog [1].

Zi de zi, aproape un an de zile, I. Creangă şi-a notat conştiincios activitatea în aceste două registre mari, cu coperţi albastre (format 35/22 cm.).

Seara, la sfîrşitul orelor de curs, I. Creangă îşi înregistra pe scurt activitatea, semnînd apoi, drept confirmare oficială, în josul paginei: *institutorul clasei I. Creangă*. Nu e însă o înregistrare seacă, schematică, ci vie, personală; în unele locuri, un adevărat jurnal intim pedagogic.

Primul registru are 47 de foi scrise. Restul, pînă la 60, sînt albe. Pe eticheta de pe copertă, I. Creangă a scris: „Registru pentru //progresul secţiunei a II-a//1865—66 septembrie, I-iu".

Al doilea registru are 31 de foi scrise din totalul de 60. Pe eticheta de pe copertă, putem citi: „Registru //pentru rezultatul secţ. II-a// a clas. întîi primară de la //Trei-Ierarhi, pe semestrul// al II-lea 1866. Iaşi 10// ianuarie".

Trebuie să subliniem că, deşi cursurile au început abia la 7 septembrie 1865, I. Creangă, încă de pe data de 1 septembrie, şi-a pregătit cu grijă registrul în care-şi va nota zilnic munca desfăşurată.

E interesant de reţinut şi faptul că tînărul institutor I. Creangă ţinea ca primul său registru să oglindească „progresul" clasei ce o avea.

Registrul începe cu un proces-verbal datat luni 6 septembrie 1865, în care sînt notate la început cîteva indicaţii organizatorice: numărul elevilor înscrişi, organizarea lor după modelul sălilor de azil într-o clasă în care se va aplica metoda mixtă [2]. Partea a doua a procesului-verbal este însă mult mai importantă, deoarece ne oferă un material preţios pentru cunoaşterea ideilor pedagogice ale marelui nostru povestitor I. Creangă şi a felului cum îşi propunea el, chiar din primii ani de învăţămînt, să-şi îndeplinească misiunea de învăţător. (Problemele ce le ridică I. Creangă în aceste pagini de început de carieră învăţătorească, le vom discuta în partea a doua a articolului nostru).

Aşa cum rezultă din însemnările amintite, I. Creangă a ţinut, marţi 7 septembrie 1865, prima zi de şcoală cu elevii clasei întîi, secţiunea a doua, de la şcoala primară de la Trei-Ierarhi.

Marele pedagog rus K. D. Uşinski, care şi-a scris lucrările sale pedagogice cam în acea vreme, arată că primele zile de şcoală trebuie să fie folosite de învăţător pentru cunoaşterea copiilor şi organizarea lor: „Primele două, trei lecţii cu copiii care tocmai au intrat în şcoală, spunea el, pot fi întrebuinţate pentru a organiza o oarecare ordine în mijlocul lor,

---

[1] Toţi aceia care, în trecut, s-au ocupat cu cercetarea activităţii de învăţător a lui I. Creangă au socotit că, în legătură cu munca desfăşurată la şcoala primară de la Trei-Ierarhi, nu se pot da nici un fel de date, deoarece n-a rămas nici un document concludent. Să se vadă, în această privinţă, de pildă, lucrarea „Din viaţa lui Ion Creangă" — Bucureşti 1940, pag. 78 — de Gh. Ungureanu, care scoate totuşi la iveală numeroase şi interesante documente inedite despre I. Creangă. Cele două registre, de care amintim mai sus, lămuresc în largă măsură această problemă.

[2] In articolul „Pentru studierea moştenirii pedagogice a lui Ion Creangă", publicat în „Gazeta Învăţămîntului" nr. 250, an. VI, din 16 ianuarie 1954, se arată, în mod cu totul greşit, că I. Creangă socotea metoda lancasteriană tot una cu „metoda (!) şcoalelor de azil". In realitate I. Creangă va arăta în însemnările sale zilnice din anul şcolar 1865—66 că şi-a organizat clasa întîi, secţiunea doua, după „modelul sălilor de

pentru a-i cunoaşte şi pentru a-i face să ne cunoască pe noi, precum şi şcoala: prin urmare, acestea sînt mai curînd convorbiri decît lecţii" [1].

Aceste cerinţe pedagogice le promovează şi I. Creangă, care, la sfîrşitul primei zile de şcoală, arată că a făcut cu elevii:

„a) Lecţiuni orale din istorioare şi fabule uşoare, pentru cunoaşterea inteligenţei copiilor şi dezvoltarea lor, într-un mod logic.

b) Consilii confesionale cum au a se purta către cei mai mari şi către cei asemenea lor, în şcoală şi afară de şcoală.

c) Făcînd cunoscut, de lucrurile necesare unui şcolar şi cum vor trebui să le păstreze, pentru ca să le aibă la timp.

d) Făcîndu-le cunoscut orele de intrare şi de ieşire, în zilele în care şcoala ţine prelegeri (N. n. = cursuri).

e) Deprinderi gimnastice pentru dezvoltarea corpului şi circulaţia sîngelui".

Ideile acestea — care i-au călăuzit paşii chiar de la primele începuturi ale muncii sale de învăţător, îmbogăţite de experienţa sa viitoare în munca instructiv-educativă cu şcolarii începători, le va generaliza I. Creangă, în anul 1876, în primele pagini ale „Povăţuitorului la cetire prin scriere după sistema fonetică".

Toate aceste îndrumări asupra felului cum trebuie să se desfăşoare prima zi de şcoală cu şcolarii începători urmăresc, în deosebi, să-i facă pe elevi „să capete îndrăzneală de a vorbi şi de a vedea, că învăţătorul nu este, precum nici trebuie să fie — pentru dînşii — un ce de spaimă" [2].

I. Creangă a criticat cu ironie, în „Amintiri din copilărie", şcoala timpului, în care, chiar din primele zile, copiii făceau cunoştinţă cu *Sf. Nicolae* şi *Calul bălan!* Dezvoltarea dragostei elevilor pentru şcoală, apropierea învăţătorului de copii pentru a-i cunoaşte mai bine spre a putea astfel să-şi îndeplinească mai temeinic munca de instruire şi educare — iată ideea luminoasă, preconizată de I. Creangă drept început al întregii activităţi a învăţătorului în şcoală. M. Eminescu — sezisînd importanţa acestor cerinţe pedagogice, caracterul lor înaintat în domeniul instruirii şi educării copiilor — a subliniat, printre altele şi această problemă, în raportul său cu data de 26 mai 1876 prin care cerea Ministerului să aprobe *Povăţuitoriul* lui I. Creangă: „Chiar pagina I-a ne arată marea deosebire de metodă. (N. n.: e vorba de deosebirea dintre metoda veche şi metoda preconizată de Creangă). Nu mai întîlnim pe învăţătorul sever şi ţeapăn cu vergile în mînă, ci un suflet uman, care se coboară la treapta sufletelor copilăreşti şi le *disciplinează*, nu le *siluieşte*. Prin jocuri, copiii învaţă a iubi orînduiala".

Cu cea de a doua zi de şcoală, I. Creangă îşi începe activitatea propriu-zisă de conducere sistematică şi grijulie a copiilor începători pe căile cunoaşterii cititului, a scrierii, a socotitului şi a formării lor pentru viaţă. In ziua de 13 septembrie 1865, a patra zi de activitate a copiilor în şcoală, I. Creangă şi-a ales, pentru prima oară, monitorii şi, pe baza cunoştinţelor ce le aveau, a împărţit elevii în patru grupe sau cercuri cum se numeau

---

azil" (adică nu avea în genere decît elevi de vîrstă mică, foarte puţini avînd vîrsta între 9—15 ani) şi a folosit „metoda mixtă", care numai în parte era „metoda lancasteriană".

[1] *K. D. Uşinski:* „Opere pedagogice alese" — Ed. de stat didactică şi pedagogică — Bucureşti — (sub tipar).

[2] „Povăţuitoriu la cetire prin scriere după sistema fonetică" — Iaşi — 1876 — pag. 6.

pe atunci, conform metodei lancasteriene. Constatînd, probabil, că împărţirea clasei în patru cercuri nu crea condiţii suficiente pentru o muncă rodnică, deoarece grupele erau prea mari şi nivelul de cunoştinţe al elevilor prea variat, în ziua de 16 septembrie 1865, I. Creangă îşi organizează clasa pe cinci grupe (cercuri), organizare ce o va păstra aproape tot anul (revine cîtva timp la patru cercuri, doar atunci cînd i s-a micşorat numărul elevilor, deoarece a fost nevoit să trimită o parte din ei pentru a popula unele şcoli nou înfiinţate). Odată cu împărţirea elevilor pe cercuri, I. Creangă îşi va nota zilnic, atît activitatea fiecărui cerc, sub îndrumarea monitorului, cît şi activitatea pe care o desfăşurau elevii, sub conducerea directă a învăţătorului. Trebuie să subliniem faptul că însemnările lui I. Creangă te fac să tragi concluzia că, în clasa sa, cu cît elevii înaintau în cunoaşterea literelor, a citirii, a scrierii şi a socotitului, activitatea clasei, sub directa îndrumare a învăţătorului, se întărea, iar aceea desfăşurată sub conducerea monitorului devenea din ce în ce mai slabă. Astfel, în semestrul al doilea al aceluiaşi an şcolar, I. Creangă va nota, în legătură cu activitatea cercului I: „Însonare de propoziţii scurte, scrise de către şcolari pe plăcile lor, sub (imediata) conducere a institutorului"; iar în altă zi: „Însonare şi silabire de propoziţii bine înţelese de şcolari, scrise pe tabela cea mare şi exercitate sub conducerea a însuşi institutorului".

Acest lucru se explică uşor, dacă ţinem seama că pe atunci, la şcoala primară de la Trei-Ierarhi, aşa cum rezultă de altfel şi din aceste însemnări zilnice ale lui I. Creangă, se folosea „metoda mixtă". În ce consta această metodă ?

Pentru a putea răspunde întrebării, e nevoie să vedem, în prealabil, în ce consta metoda lancasteriană, faţă de care „metoda mixtă" însemna un pas mai departe în dezvoltarea şcolii noastre.

In al doilea sfert al veacului al XIX-lea, continuă din ce în ce mai intens procesul de descompunere a feudalismului şi de dezvoltare a capitalismului. Odată cu aceasta, are loc şi dezvoltarea culturii naţionale. Cu toate părţile sale negative, „Regulamentul organic", prin legiuirile sale în legătură cu organizarea învăţămîntului în limba naţională, a contribuit în bună parte la progresul şcolii romîneşti. Şcoala în limba romînă începe să se dezvolte. Deoarece conducătorii regimului feudal voiau însă să-i coste cît mai ieftin instruirea copiilor în şcolile înfiinţate [1], prin „Regulamentul organic" (1832), s-a legiferat oficial, ca formă de organizare a învăţămîntului, metoda alilodidactică, mutuală sau lancasteriană : „In clasa I, copiii vor învăţa să citească şi să scrie după metodul lancastric" [2]. In scurt timp, metoda lancasteriană deveni forma curentă de organizare a învăţămîntului, atît în Moldova, cît şi în Muntenia. In ce consta această formă de organizare a învăţămîntului ?

Metoda sau sistemul lancasterian însemna organizarea clasei pe grupe sau cercuri, fiecare grupă fiind îndrumată nu de învăţător, ci de şcolarii mai înaintaţi la învăţătură, numiţi monitori. Monitorii duceau, în

[1] In „Regulamentul şcoalelor din 1832", se arată acest lucru în mod explicit: „Paragr. 48. Intre aceste două clase se va urma metodul lancastric, care singur poate da copiilor de părinţi săraci cea dintîi învăţătură fără cheltuială. Acest metod are încă folosul a fi economic chiar pentru casa şcoalelor, căci cu un profesor numai într-aceeaşi sală 400 şcolari îşi pot urma învăţăturile într-aceeaşi vreme" (V. A. Urechia — „Istoria şcoalelor de la 1800—1864" — Tom. IV — Buc. 1901 — pag. 290).

[2] *V. A. Urechia:* „Istoria şcoalelor de la 1800—1864" — Tom. IV, Buc. 1901 — pag. 275.

realitate, întreaga muncă în clasă, deoarece ei predau şi ascultau lecţiile. In felul acesta puteau fi cuprinşi, într-o clasă, condusă de un singur învăţător, un număr foarte mare de elevi.

Iată ce spune A. D. Xenopol, în legătură cu aplicarea sistemului lancasterian în Moldova pe la 1835: «Băieţii stăteau în nişte bănci în faţa peretelui, pe care erau atîrnate mari tabele cu litere sau silabe şi de care ei erau îndepărtaţi prin cercuri de fier. Şedătorii sau monitorii făceau pe băieţi luători aminte asupra formei unei litere, apoi ordonau scrierea ei, pe care băieţii o efectuau cu degetul pe nişte table de nisip. Şedătorii apoi observau şi îndreptau greşelile şi după aceea dădeau ordinul: „îndreptează primare" şi unul din băieţi care purta acest titlu, trăgea cu o mala peste tablele de nisip pentru a le netezi şi apoi se proceda la scrierea altei litere... Unii profesori, ... de la clasul cel elementar... se preumblau prin clas cu mîinile la spate, priveghind pe şedători şi aruncînd, din cînd în cînd, ochii pe tablele de nisip».

La începutul celei de a doua jumătăţi a secolului al XIX-lea, odată cu întărirea relaţiilor de producţie capitaliste în ţara noastră, au prins să se ridice din partea oamenilor înaintaţi, numeroase proteste împotriva metodei mutuale, lancasteriene, cerîndu-se insistent înlăturarea ei din munca şcolară.

Astfel, Simion Bărnuţiu, care a predat, în acel timp un curs de pedagogie la Academia Mihăileană din Iaşi, spunea: „Metoda lui Bell-Lancaster ajută ceva, însă puţin, şi de multe ori acest metod e numai un rău", iar un alt om de şcoală din acel timp arăta: „dacă este lucrul cel mai greu de a găsi buni învăţători pentru şcoalele primare, cum va fi cu putinţă ca să se poată aceştia ramplasa prin monitori, adică prin nişte copii, care pe lîngă neexperienţa vîrstei lor, adaugă şi relele ce provin din vanitatea unei superiorităţi rău întemeiate".

Ca o urmare a acestor proteste, s-a introdus, în Moldova, pe la 1864 sub forma de experiment, aşa-zisa „metodă mixtă" la clasa întîi a şcolii primare de la Trei-Ierarhi [1]. „Metoda mixtă" — preconizată de V. A. Urechia, care în acel timp milita pentru un învăţămînt înaintat — consta din înlăturarea, în parte, a metodei lancasteriene, deoarece, în clasă, se îmbina metoda mutuală cu activitatea simultană sau individuală a copiilor, sub conducerea învăţătorului. „In clasa I-a, care este compusă din o sumă de alte mici clase (cercuri) — spunea V. A. Urechia — se recomandă metoda mixtă, combinaţie inteligentă a mutualei, simultanei şi individualei" [2]. Metoda mutuală — prin monitori — era recomandată doar pentru cunoaşterea literelor, silabisirea, numărarea. Invăţarea regulilor, a definiţiilor, citirea unor bucăţi, se făcea de toţi elevii în cor, sub conducerea învăţătorului. De aceea, această metodă purta numele de metodă simultană. In acelaşi timp, pentru dezvoltarea intelectului elevilor şi formarea caracterului lor — se preconiza folosirea metodei individuale, care consta în aceea că întreaga clasă trebuia să urmărească cu atenţie expunerea anumitor lecţii de către învăţător, răspunzînd apoi, sub conducerea învăţătorului, la diferite întrebări care urmăreau să le dezvolte gîndirea şi să le formeze personalitatea.

---

[1] *V. A. Urechia:* „Didactica" — vol. I — Bucureşti 1883 — pag. 200.
[2] I d e m — pag. 350.

Conform „metodei mixte", toți școlarii învățau, în aceeași zi, atît la cercuri, cît și simultan și individual [1].

Experimentînd această metodă în clasa sa și dîndu-și seama din ce în ce mai mult de avantajele activității clasei sub activa supraveghere și îndrumare a pedagogului, I. Creangă va înlătura mai tîrziu din munca sa didactică metoda mutuală, care, de altfel, îi era nesuferită încă de pe timpul anilor săi de învățătură la Humulești sau la Tg. Neamț. În „Povățuitoriu la cetire prin scriere după sistema fonetică", I. Creangă, sintetizîndu-și această experiență, va cere ca din primele zile de școală chiar, întreaga activitate instructiv-educativă, să se desfășoare sub „neadormita priveghere a învățătorului" [2], atrăgînd astfel atenția, în mod insistent, asupra rolului conducător al profesorului în procesul de învățămînt. Această insistare nu e întîmplătoare; sistemul monitorial, cu toate că pe atunci fusese *oficial* înlăturat din școală, s-a mai practicat însă, după cum se știe, multă vreme în școlile timpului.

Însemnările zilnice din amintitul registru al lui I. Creangă ne arată că elevii săi de clasa întîi au căpătat, în acel an școlar, numeroase și variate cunoștințe. Ca să ne dăm mai bine seama de volumul și conținutul materiei predate de I. Creangă, credem că e bine să amintim că, în 1864 „Programa de învățăturile din școalele primare de băieți" prevedea pentru clasa I: „1) Cunoașterea literilor, silabisirea, citirea. 2) Formarea literilor de scris după model. 3) Învățătura de rost a sfintelor rugăciuni. 4) Formarea numerilor și calculul de memorie asupra celor patru operațiuni aritmetice cu numere întregi" [3]. După cum reiese ușor din aceste sumare formulări ale programei, volumul de cunoștințe era foarte redus — citirea, scrierea literelor, cîteva noțiuni aritmetice cu totul elementare — accentul căzînd, în schimb, pe memorarea mecanică a unor texte religioase. Nu trebuie să uităm însă faptul că nici măcar această redusă programă școlară în ceea ce privește citirea și scrierea nu era respectată și realizată temeinic în școlile timpului. Mărturie ne stau, între altele, procesele-verbale de inspecție ale lui M. Eminescu, care dovedesc că, în numeroase școli, chiar după 11 ani de aplicare a programei din 1864, cunoștințele elevilor erau cu totul insuficiente, datorită în primul rînd, condițiilor materiale grele ale școlilor și lipsei de pregătire a învățătorilor.

În anul școlar 1865—66, I. Creangă a predat elevilor săi cunoștințe care depășeau totuși cu mult cele prevăzute de programa oficială, unele dintre ele fiind amintite în programa respectivă doar pentru clasele a III-a sau a IV-a. După cum rezultă din însemnările sale zilnice, I. Creangă nu s-a limitat să predea elevilor numai citirea și scrierea literelor, precum și cele cîteva noțiuni elementare din aritmetică, cerute de programa oficială. Chiar dacă respectînd programa, a predat elevilor și unele texte și povestiri cu caracter religios, totuși preocuparea sa de căpetenie va consta în dezvoltarea continuă a gîndirii elevilor, în înarmarea lor cu cunoștințe științifice. De aceea, în pofida programei oficiale, I. Creangă va căuta ca elevii să-și însușească o serie de cunoștințe din domeniul științelor naturii, „prin intuițiunie", după cum ține s-o sublinieze mereu. Rînd pe rînd le-a vorbit

[1] *V. A. Urechia:* „Didactica" — vol. I — București 1883 — pag. 245.

[2] „Povățuitoriu la cetire prin scriere după sistema fonetică" — Iași — 1876 — pag. 15.

[3] „Ministerul Instrucțiunii Publice — Colecțiunea legilor, regulamentelor, programelor și diferitelor deciziuni și dispoziții generale ale acestui departament, de la 1864—1901" — București — 1901 — pag. 898.

elevilor despre: găina, rața, cocoșul, vulturul, capra, oaia, calul, vaca, mîța, șoarecele, ursul, lupul, asinul, cămila, amfibia, insectele. Pentru a-și face lecțiile mai vii și pentru a dezvolta spiritul de observație al elevilor, i-a pus să observe anumite tablouri, anume aduse în clasă (a folosit, după cum spune: „imaginile ce se află în școală, ca aparat necesar"). A cerut elevilor să rețină nu numai caracterul acestor animale, dar uneori (ca de pildă atunci cînd le-a vorbit despre vacă și oaie), le-a arătat și „foloasele ce avem de la aceste animale", căutînd astfel, să lege cunoștințele teoretice, de viață, de practică. In semestrul al doilea extinde volumul cunoștințelor din domeniul științelor naturii, vorbindu-le elevilor: „ceva despre minerale"; „despre cele cinci simțuri, la ce ne ajutăm cu fiecare din ele"; „explicarea a cîtorva fenomene din natură și anume: ploaia, zăpada, grindina și vîntul". Aceste sumare cunoștințe din domeniul științelor naturii, predate elevilor de clasa întîi, reprezintă, pentru acel timp, un aspect cu totul nou în dezvoltarea învățămîntului nostru. E de ajuns să amintim, în acest sens, că abia în programa oficială din 1878, au fost introduse, în mod timid, primele noțiuni de științele naturii, pe bază intuitivă, la clasa întîi. Trebuie să subliniem de asemenea fapta că I. Creangă își grupează, în predare, în așa mod cunoștințele, încît, prin compararea faptelor, să poată îndruma cu ușurință elevii la formularea unor concluzii științifice juste. Astfel, el predă mai întîi lecția „găina și rața", pentru a putea releva mai ușor, trăsăturile asemănătoare și deosebitoare ale acestor două păsări domestice. In lecția următoare, va face cu elevii despre: „rața, găina și vulturele"; în felul acesta el întărește și extinde cunoștințele predate anterior. Repetînd cunoștințele căpătate înainte și aplicînd în mod just cerința pedagogică „de la cunoscut la necunoscut", I. Creangă le vorbește elevilor de astă dată și despre vultur, care, spre deosebire de „rață sau găină, e o pasăre de pradă. In acest mod, probabil, a putut să precizeze mai clar deosebirile dintre păsările domestice și păsările de pradă. Sau, spre a da un alt exemplu, notăm faptul că I. Creangă a predat cunoștințele despre asin și cămilă, în aceeași lecție, socotind de sigur că elevii vor putea înțelege mai lesne faptele, dacă va compara aceste animale folosite pentru transportul de poveri, dintre care unul trăiește prin părțile noastre și este ca atare mai cunoscut elevilor, în timp ce celălalt viețuiește prin țări îndepărtate și le este deci cu totul necunoscut.

I. Creangă a căutat să realizeze educația patriotică a elevilor săi, evocîndu-le, cu căldură, pagini din istoria patriei. Deși se resimte puternic influența curentului latinist, în prezentarea unor fapte istorice (ca, de pildă, prezentarea neștiințifică a romanilor, ca singuri strămoși ai poporului romîn!), totuși, lecțiile sale trebuie să fi contribuit destul de puternic la educația patriotică a elevilor. Sînt unele din ele, în care I. Creangă a evocat, în mod special, lupta de veacuri a poporului pentru libertate, ca de exemplu: „Din istoria romînilor — cum s-au susținut ei pînă în ziua de astăzi pe acest teritoriu".

I. Creangă s-a străduit să asigure elevilor săi și însușirea de cunoștințe aritmetice elementare, unele depășind chiar nivelul clasei respective [1].

---

[1] In legătură cu predarea aritmeticii, ținem să lămurim următoarea problemă. In articolul „Aritmetica lui Creangă", publicat în revista „Iașul Nou", nr. 3—4, decembrie 1953 și, apoi, în scurta notă informativă „Un manuscris inedit al lui Creangă", din „Gazeta literară", an. I, nr. 3, 3 aprilie 1954, se arată că, la biblioteca Universității

Astfel, el a predat: numărarea, cu sau fără numărătoare (pe care o numeşte „maşină rusească"); scrierea numerelor pe tablă; operaţiile aritmetice de la 1—100; „calculul din memorie, iar, cu parte din şcolari şi operarea cu numere mai mari, începînd de la cătăţimi"; cunoaşterea unor linii geometrice: linie dreaptă, verticală, orizontală. A căutat, de asemenea, ca elevii să aibă: „Cunoştinţe despre măsuri şi monete de la noi şi cum se împart ele. De ex.: cotul, stînjenul, ocaua, leul, corboava, galbenul etc." In „Povăţuitoriu la cetire prin scriere după sistema fonetică", el va insista, în mod deosebit, asupra acestui punct. In predarea aritmeticii foloseşte procedee variate şi interesante: cere elevilor să dea singuri exemple („Mai multe exemple de cătăţimi date de şcolari, cunoaşterea numărului şi părţile din care se compune"); foloseşte materialul intuitiv (maşina rusească sau numărătoarea, desene la tablă etc.) face numeroase aplicaţii legate de viaţa practică (indicaţia: „Mai multe teme mici luate din viaţa practică, rezolvate de către şcolari" revine mereu, ca un refren, ceea ce denotă o preocupare constantă).

I. Creangă a predat elevilor săi şi primele cunoştinţe din gramatica romînă, deşi unele din ele depăşeau, în mod evident, nivelul clasei întîi. S-a străduit, mai întîi, să facă pe elevi să dea exemple de diferite nume de fiinţe şi de lucruri. Apoi, a trecut la exerciţii în legătură cu propoziţia, cerîndu-le să deosebească: „verburi caracteristice pentru subiecte; precum şi subiecte caracteristice pentru verburi". După aceste sumare noţiuni sintactice (mai tîrziu introduce şi noţiunea de predicat), elevii capătă deprinderea să despartă propoziţia în cuvinte, cuvintele în silabe şi silabele în sunete. In anii următori, va căuta să-şi îmbunătăţească predarea acestor

---

din Iaşi, se găseşte un manuscris inedit al lui I. Creangă, purtînd pe copertă următoarea indicaţie: „Metoda specială a Aritmeticii Treapta a II-a nr. de la 1—100 sau de la 10—100 1864, 5/12 Creangă Ion". Autorii respectivi au emis ipoteza că ne găsim în faţa unei noi şi originale lucrări a lui I. Creangă: „un nou manual şcolar din seria celor alcătuite de Creangă în vremea cînd a fost învăţător; abecedar, cărţi didactice (N. n. dar abecedarul sau geografia judeţului Iaşi, ce sînt?!), geografia judeţului Iaşi etc." („Gazeta literară"). Credem că ambii comentatori s-au cam pripit în formularea părerilor lor şi pe cît se pare, n-au studiat cu atenţie manuscrisul respectiv. Socotim că acest manuscris inedit nu este o lucrare originală, un nou îndrumător metodic făcut de I. Creangă. El nu e decît transcrierea îngrijită (cu unele corectări, pe ici, pe colo, făcute cu creionul) a cursului de metodica aritmeticii, predat de profesorul I. Bumbăcilă, curs pe care I. Creangă, ca elev al şcolii preparandale, l-a audiat în semestrul întîi al anului doi, la şcoala preparandală V. Lupu din Iaşi. In sprijinul acestor afirmaţii, aducem următoarele argumente:

a) In anul al doilea de studii, I. Creangă a audiat, în primul semestru, un curs de metodica aritmeticii pentru şcoala primară. (Să se vadă „Anuariul Institutului Vasile Lupu, pe anul şcolar 1863—1864"). Mai explicit se arată acest lucru, în propunerea de programă pentru şcoala preparandală pentru anul şcolar 1866—67: „metoda specială pentru predarea aritmeticii în şcoala primară şi anume împărţirea numerelor în cercuri de la 1—10, de la 10—100 etc. şi explicarea celor 4 operaţii în aceste cercuri". („Anuarul şcoalei normale Vasile Lupu din Iaşi, pe anul 1927—1928" — pag. 20).

b) Ion Bumbăcilă a funcţionat la şcoala preparandală V. Lupu din Iaşi, de la 1 septembrie 1864 — 1 ianuarie 1865. („Anuarul şcoalei normale Vasile Lupu din Iaşi, pe anul şcolar 1927—1928" — pag. 15). Despre I. Bumbăcilă, I. Creangă pomeneşte în „Răspuns la criticile nedrepte şi calomniile înverşunate, îndreptate contra cărţilor noastre de şcoală de către Domnul Ioan Pop Florantin", (pag. 4), socotindu-l printre aceea care l-au ajutat şi luminat în cariera lui didactică. Probabil că, I. Bumbăcilă a predat, la începutul anului 1864, prima parte a metodicii sale, care se ocupa de predarea numerelor pe treapta I-a, adică a numerelor de la 1—10, iar, mai apoi, pe la începutul lunii decembrie 1864, a început să predea partea a doua a metodicii aritmetice, numerele de la 1—100 sau de la 10—100, adică treapta a doua. Data

cunoştinţe. Astfel, în „Povăţuitoriu la cetire prin scriere după sistema fonetică", el va recomanda procedee variate pentru ca elevii să-şi fixeze clar noţiunea de cuvînt. Astfel [1]:

1) Se spun propoziţii şi se cere elevilor să arate fiecare cuvînt din care este compusă propoziţia.

2) Se dau propoziţii în care lipseşte un cuvînt şi se cere elevilor să-l completeze. (De ex.: „Olarul — oale").

3) Se dau propoziţii conţinînd cuvinte de prisos şi li se cere copiilor să elimine aceste cuvinte de prisos. (De ex.: „Elena bea apă *udă*").

In felul acesta, predarea cunoştinţelor gramaticale devine interesantă şi contribuie, în acelaşi timp, la dezvoltarea vorbirii elevilor.

I. Creangă a ţinut să dea elevilor săi şi unele cunoştinţe din domeniul morfologiei: noţiuni despre substantiv (numărul şi genul substantivelor), verb, pronume şi adjectiv (aceasta este ordinea în care predă I. Creangă aceste părţi de vorbire). Ceea ce trebuie reţinut în legătură cu predarea gramaticii, e faptul că I. Creangă foloseşte procedee variate pentru a face ca elevii să-şi fixeze cunoştinţele şi să le aplice temeinic. In Amintirile sale din copilărie, I. Creangă criticase cu asprime manualele de gramatică şi felul cum se preda gramatica pe atunci. I. Creangă n-a vrut ca elevii săi să spună cu năduf: „afurisita de gramatică... trăsnit-o-ar fi s-o trăsnească", precum spunea Trăsnea de la şcoala de catiheţi din Fălticeni. Cu siguranţă, el nu spunea elevilor săi: „Luaţi de ici pînă icil", după cum arată, cu revoltă, că se mai practica în şcoală chiar prin 1881, cînd îşi scria „Amintirile". Pentru ca elevii să-şi însuşească temeinic cunoştinţele de gramatică, I. Creangă face dese şi numeroase exerciţii şi aplicaţii practice. Le cere mereu să dea ei înşişi exemple pentru a se convinge dacă au înţeles şi ştiu să aplice corect cele învăţate. (De pildă: „Spunerea mai multor nume de lucruri şi de fiinţe de către copii"; „Mai multe propoziţii gîndite de şcolari"). Uneori consacră chiar întreaga lecţie

---

de 5 decembrie 1864, pusă de I. Creangă pe coperta manuscrisului, ar fi astfel perfect justificată.

c) In registrele de însemnări zilnice făcute de I. Creangă, în anul şcolar 1865—66, apare deseori indicaţia că el predă aritmetica după „metoda specială a lui I. Bumbăcilă". Dau, numai cîteva exemple: „Formarea numerelor de o cifră după metoda D-lui Bumbăcilă"; „Formarea numerelor de o cifră şi despărţirea în elementele lor, după metoda specială de Aritmetică a D-lui Bumbăcilă"; „Formarea Nr. de mai multe cifre sau unităţile în contrast cu zecile după metoda specială a D-lui Bumbăcilă" (în manuscrisul metodicii, rămas de la I. Creangă, se găseşte drept titlu, la această temă: „Zecele în contrast cu unul (sau unitatea)". De altfel, există o mare concordanţă între temele predate de I. Creangă, în anul şcolar 1865—66, şi temele indicate în metodica specială, amintită. La majoritatea lecţiilor, I. Creangă insistă că e vorba de metoda specială a lui I. Bumbăcilă).

d) Din textul manuscrisului inedit al metodicii, aflat la biblioteca Universităţii Iaşi, rezultă clar, în cîteva locuri, că autorul se adresează *preparanzilor*. Reiese că I. Creangă, copiind integral cursul, a păstrat chiar şi acele formulări, care dovedesc că e vorba de un profesor care se adresa elevilor de la o şcoală preparandală. Citäm, în acest sens, următoarele exemple: „Şcolarii cei mai mari însă trebuie să cunoască toate felurile de grăit (N. n. de exprimare), cu atît mai cu seamă se înţelege aceasta la preparanzi, pentru care au o deosebită însemnătate"; „Preparanzii însă sînt obligaţi sub orice condiţiune, a spune corect tot ce fac şi operează".

In concluzie, pe baza celor arătate mai sus, socotim că manuscrisul de metodica aritmeticii, aflat la biblioteca Universităţii Iaşi, nu e decît transcrierea de către I. Creangă a cursului de metodică, ţinut de I. Bumbăcilă.

[1] „Povăţuitoriu la cetire prin scriere după sistema fonetică" — Iaşi — 1876 — pag. 11—12.

numai aplicării în practică a celor învățate anterior: „O lecție practică făcută cu copiii despre substantive prin darea a (o) mulțime de exemple de către școlari și desenarea unei cutiuțe în care să le pună". Din indicația de mai sus, rezultă că I. Creangă, pentru a concretiza noțiunile gramaticale și pentru a-și face lecția mai atractivă, a folosit ca material intuitiv la predarea gramaticii, un tabel (ca o cutiuță) desenat pe tablă, în care s-au notat diferite substantive, grupate, probabil, pe genuri.

Pentru a fixa cunoștințele gramaticale ale elevilor și spre a-i învăța să distingă clar faptele de limbă, I. Creangă folosește analiza gramaticală, care, fără îndoială, îi servea și ca mijloc de dezvoltare a gîndirii și vorbirii elevilor. Astfel, el își notează că a făcut în ziua de 14 martie 1865: „Analiza de propoziții și felurile cuvintelor în propoziție: substantiv, verb, pronume și adjectiv". Mai mult încă, I. Creangă socotea, în mod just, că e necesar să facă o legătură strînsă, în ceea ce privește predarea limbii, între predarea citirii și predarea gramaticii, căutînd să aplice, în ora de citire, cele învățate în ora de gramatică. („O lecție cu școlarii despre verbe și substantive, precum și analizarea acestor cuvinte în ora de lectură").

Negreșit că predată în felul acesta variat și interesant, legată de viață și de practică, gramatica devenea pentru I. Creangă un mijloc de bază ca să-i facă pe elevi să cunoască și să iubească limba maternă. Această grijă de a-i face pe elevi să stăpînească temeinic limba maternă o va avea I. Creangă mereu, în întreaga sa activitate didactică. „Patima lui era gramatica și punctuația", va spune mai tîrziu scriitorul Jean Bart, care i-a fost elev [1]. Socotind predarea limbii materne deosebit de importantă în procesul de învățămînt din școala elementară, I. Creangă sublinia, cu căldură și entuziasm, în îndrumătorul său metodic pentru predarea scrierii și a citirii: „Ș-apoi scopul școalei — este și acela — și poate cel mai *esențial* — de a învăța și de a păstra cu cea mai mare sfințenie — *limba națională*, de care se leagă tot trecutul unui popor — *cu datinele străbune*, — *jocurile*, — *cimiliturile*, — *proverbele, legendele și cîntecele populare* cele pline de dulceață" [2]. În felul acesta, I. Creangă atrage atenția asupra faptului că limba maternă nu e numai un mijloc de dezvoltare a gîndirii elevilor, dar, în același timp, cu ajutorul limbii ei pot cunoaște viața, gîndurile, sentimentele poporului, oglindite în minunatele creații populare. Dragostea lui pentru limba romînă și-o va manifesta în orice ocazie. Astfel, amintind despre V. Lupu, care a înființat pe vremuri o școală la Trei-Ierarhi, acolo unde era în timpul lui I. Creangă școala primară în care preda el însuși, I. Creangă notează, în registrul său de însemnări zilnice: „în care școală se învăța mai mult limba romînă, cea pînă atunci avilită și rău sdruncinată... și care de-ar fi mai suferit pînă în prezent, D-zeu știe, de ar mai exista".

Dar, în legătură cu predarea limbii materne, I. Creangă socotește că nu e suficientă numai învățarea gramaticii. El urmărește, totodată, dezvoltarea vorbirii elevilor, îmbogățirea vocabularului lor, exprimarea corectă și, de asemenea, cunoașterea de către copii a creațiilor artistice. populare, pentru a le servi drept model de limbă. I. Creangă a urmărit în mod sistematic aceste obiective. El notează, deseori, că a predat elevilor : „Fabule și istorioare morale, atingătoare de exprimarea liberă și vorbirea corectă a școlarilor" ori „Fabule sau istorioare morale — oral —

[1] „Adevărul literar și artistic" — Anul IX (1930) nr. 480

[2] „Povățuitoriu la cetire prin scriere după sistema fonetică" — Iași — 1876 — pag 43.

pentru dexteritatea şi vorba corectă a copiilor". In acelaşi scop, el căuta să-i deprindă pe elevi să povestească conţinutul unor povestiri sau fabule citite sau istorisite, urmărind, totodată, să se convingă dacă le-au înţeles pe deplin. In procesul-verbal final, în care consemnează rezultatele dobîndite de el în decursul anului şcolar 1865—66, I. Creangă scrie, în legătură cu dezvoltarea vorbirii, că a dus următoarea activitate: „Preparaţiuni orale pentru dedarea şcolarilor la vorbirea corectă, exprimarea bună şi curată şi înlăturarea de urgenţă a cuvintelor dialectice, cu care majoritatea şcolarilor sînt familiarizaţi de pe acasă". Această preocupare de a face ca elevii să-şi însuşească o limbă vie, literară, curăţită de expresii incorecte şi de forme dialectale, o va manifesta I. Creangă permanent, atît în activitatea sa [1], cît şi în îndrumările sale metodice. Intr-un proces-verbal din iunie 1875, I. Creangă, delegat al primăriei la examenele de la şcoala nr. 2 din Sărărie — din Iaşi, va nota: „numai pare-mi-se că limbajul ţinut cu cei mici, de ex.: *malad, recompensă,* etc. etc., este prea îngreunător pentru frageda lor minte; ba chiar de prisos; şi ar fi de dorit ca graiul tatei şi al mamei — curăţit numai de cuvinte dialectice — să aibă mai multă trecere măcar în şcolile începătoare" [2].

Inafară de indicaţia amintită relativ la lupta pentru corectitudinea şi înfrumuseţarea limbii copiilor (înlăturarea cuvintelor dialectale, a neologismelor etc.), I. Creangă a mai urmărit în şcoală şi îmbogăţirea şi precizarea vocabularului elevilor. Astfel el arată că a făcut cu elevii: „despre culori, dacă le cunosc ei sau ba (adică (le) disting unele de altele)" sau „despre meserii şi numele comune a meseriaşilor". De asemenea, el notează că a căutat să-şi înveţe elevii „a distinge cuvintele unul de altul" sau „a despărţi cuvintele după înţeles".

Povestirile, proverbele, ghicitorile sînt, de asemenea folosite pentru a dezvolta vorbirea şi gîndirea elevilor. Multe din istorioarele şi povestirile de care pomeneşte I. Creangă în însemnările sale — spuse cu haz şi sfătoşenie de tînărul institutor elevilor săi — au constituit, probabil, primele exerciţii de solfegiere artistică, care mai apoi, au dus la înalta măiestrie literară a „Poveştilor" şi a „Amintirilor din copilărie". I. Creangă nu se mulţumeşte însă să spună, numai el, povestiri, proverbe sau ghicitori, ci caută să provoace copiii să participe direct la această activitate. Chiar din primele zile, el cere elevilor: „Cimilituri şi ghicitori făcute de dînşii, pentru deşteptarea umoarei la asistenţa prelegerilor". Să se remarce, totodată, preocuparea lui I. Creangă pentru dezvoltarea spiritului de creaţie al elevilor. Acest procedeu metodic, îmbunătăţit în munca sa ulterioară, îl va generaliza mai tîrziu, în „Povăţuitoriu la cetire prin scriere", unde va arăta că învăţătorul nu trebuie să povestească numai el însuşi anumite povestiri, ci „va pune pe şcolari să spună cîte o poveste — în care timp învăţătorul li va corecta vorbirea" [3]. Tot aici va face el şi precizarea justă că un rol important în dezvoltarea vorbirii copiilor îl joacă exprimarea corectă a învăţătorului, căruia îi cere ca la lecţie să folosească „un limbagiu scurt şi lămurit; —

[1] Să se vadă procesul-verbal de încetare a cursurilor, din 23 decembrie 1870, unde arată că, în munca sa, în legătură cu dezvoltarea vorbirii elevilor, a căutat să obţină următoarele rezultate: „deprinderi orale pentru formarea ideilor şi înlăturarea cuvintelor dialectice, cu care şcolarii în cea mai mare parte sînt deprinşi de pe acasă". (Gh. Ungureanu — op. citat — pag. 164).

[2] *Gh. Ungureanu:* „Din viaţa lui Ion Creangă" — Bucureşti 1940 — pag. 99.

[3] „Povăţuitoriu la cetire prin scriere după sistema fonetică" — Iaşi 1876 — pag. 9 şi 15.

ferindu-se învățătorul — ca de foc — de a vîrî în capul școlarilor cuvinte neînțelese, care — cer *explicare* — *explicării;* din care pricină se înstrăinează limba, se perde șirul ideilor — esența lucrului, și — timpul — în zadar!" [1].

Predarea limbii materne constituie, desigur, preocuparea esențială a lui I. Creangă, atunci cînd e vorba de clasa întîi. De aceea va insista, în mod deosebit, asupra predării citirii și scrierii, după metoda fonetică. Pentru a termina însă cu problema discutată, trebuie să spunem că în munca școlară I. Creangă îmbină armonic toate sarcinile arătate mai sus în legătură cu predarea limbii. Grija pentru predarea justă a limbii în școală, într-o vreme, cînd această preocupare era cu totul străină conducătorilor regimului burghezo-moșieresc și scribilor lor, îl apropie foarte mult pe I. Creangă de marele pedagog rus K. D. Ușinski, putînd fi considerat printre reprezentanții gîndirii pedagogice înaintate a timpului. Prietenul său M. Eminescu, atît în procesele-verbale de inspecție ca revizor școlar, cît și în scrierile sale, va susține, alături de I. Creangă, acest front înaintat de luptă pentru o predare justă a limbii materne în școală.

Dar I. Creangă, în anul școlar 1865—66, mai aduce încă o inovație în ceea ce privește conținutul învățămîntului în clasa întîi. Deși programa oficială nu se preocupa de acest lucru, I. Creangă, pe lîngă dezvoltarea intelectului și a caracterului elevilor, a urmărit să asigure și dezvoltarea lor fizică. In acest scop, el introduce în orar și face zilnic, mișcări și evoluțiuni gimnastice și, totodată, le dă unele cunoștințe igienice, necesare menținerii sănătății. Acest lucru era cu totul nou, în munca școlară de pe vremea aceea. In școala elementară, educația fizică era, pe atunci, și chiar mai tîrziu, complet neglijată. Abia, în programa oficială din 1878, educația fizică va apare ca obiect de învățămînt, în clasele I—IV. De aceea, nu e de mirare, că un cunoscut care l-a vizitat pe I. Creangă în școală, cu mulți ani mai tîrziu, a rămas uimit de faptul că acesta făcea exerciții de gimnastică cu elevii săi.

Primul registru se încheie cu un proces-verbal de sfîrșit de semestru. In acest proces-verbal, datat 3 ianuarie 1866, I. Creangă își formulează concluziile în legătură cu activitatea desfășurată în semestrul întîi. El arată că a ținut 86 de cursuri și a avut înscriși 80 elevi, dintre care 30 au fost vărsați unor școli nou înființate. Totodată, el indică și materia predată la fiecare cerc, precum și aceea studiată de întreaga clasă sau, cum scrie I. Creangă: „lecția întreagă". La sfîrșit, se dă situația semestrială a frecvenței elevilor.

Conform legii Instrucțiunii din 1864, examenul semestrial a avut loc între 3 și 5 ianuarie 1866. Tînărul institutor a muncit sîrguincios cu elevii săi, așa că rezultatele au fost destul de bune, după cum reiese din raportul din 13 ianuarie 1866, a delegatului primăriei, care a asistat la acest examen: „...m-am încredințat, că deși semestrul a fost mic, și în decursul lui s-au urmat mai multe schimbări în obiectele de învățătură, în totul totuși progresul tinerimei la învățătură a fost mulțumitor..." [2].

---

[1] „Povățuitoriu la cetire prin scriere după metoda fonetică" — Iași — 1876 — pag. 43.

[2] *Gh. Ungureanu:* „Din viața lui Ion Creangă" — București — 1940 — pag. 160.

La 10 ianuarie 1866, I. Creangă își reîncepe cursurile. Cu această ocazie, el începe un nou registru, în care va oglindi activitatea din cel de al doilea semestru al anului școlar.

Reîncepîndu-și activitatea școlară, I. Creangă a crezut necesar ca, în prima zi de școală după vacanța de iarnă și examenul semestrial, să reamintească copiilor unele din datoriile lor de elevi. De aceea, el le vorbește despre „oarecare reguli disciplinare" și, pentru a fi ascultat și cu mai mare interes, le predă „o lecție despre datoriile școlarilor, probată prin mai multe istorioare morale spuse și repetate de școlari, oral".

I. Creangă continuă să-și consemneze, zilnic, activitatea pînă în ziua de 17 martie 1866, cînd arată că s-au suspendat cursurile pînă pe data de 4 aprilie 1866, în vederea vacanței de primăvară. Din păcate, după vacanța de primăvară, I. Creangă încetează de a mai face vreo însemnare, pînă la sfîrșitul anului școlar. De aceea, din totalul de 112 cursuri, ținute în semestrul al doilea, jumătate n-au mai fost oglindite în paginile jurnalului institutorului I. Creangă. Ce l-a făcut să renunțe? Greu de răspuns. Probabil că datorită frămîntărilor politice ce-au urmat după detronarea lui Al. I. Cuza de către reprezentanții „monstruoasei coaliții", I. Creangă n-a mai avut răgazul necesar ca să-și aștearnă pe hîrtie activitatea desfășurată în fiecare zi. Se știe doar că, la o întrunire ținută pe atunci în vederea alegerii reprezentanților în Adunarea parlamentară, I. Creangă a luat cuvîntul și, criticînd pe conducătorii timpului, a cerut ca oficialitatea să se ocupe mai serios de „învățătura elementară, care pînă astăzi nu este încă destul de bine organizată" [1].

In ziua de 13 iunie 1866, I. Creangă scrie în registru procesul-verbal de încetarea activității pe semestrul al doilea, indicînd materia predată celor 63 de elevi ce i-a avut prezenți în acest semestru, precum și situația frecvenței lor. Notele semestriale și ale examenului final, trecute în catalogul semestrial de care am amintit la începutul articolului nostru, dovedesc că elevii și-au însușit temeinic materia predată, ceea ce constituie o mărturie evidentă a muncii active și rodnice duse de I. Creangă în anul școlar respectiv.

Cele două registre rămase de la I. Creangă sînt documente de mare preț pentru cunoașterea acestor ani din activitatea sa în „școala pentru începători". Din ele adie un puternic vînt de noutate, care, la Creangă, se va întări tot mai mult, în următorii ani de activitate pe tărîmul instruirii și educării copiilor poporului.

★

In partea a doua a articolului nostru, ne vom opri, pe scurt, asupra altor probleme pe care le ridică acest material documentar inedit.

In „Pedagogia lui Creangă" de I. D. Marin — carte vădit falsificatoare a ideilor pedagogice ale marelui nostru scriitor — vorbindu-se despre felul cum concepea I. Creangă posibilitatea și scopul educației, se arată, în mod diformat, că acesta a promovat idei antiștiințifice, susținînd fatalismul și imposibilitatea educabilității tuturor copiilor și fixînd drept scop al educației, putrede idei retrograde. Aceste afirmații sînt o grosolană măsluire a ideilor lui I. Creangă despre educație.

Adevărul e, în realitate, cu totul altul. Insemnările amintite mai sus, făcute de I. Creangă în primii săi ani de învățămînt, sînt, în acest sens, o mărturie în plus.

---

[1] „Neamul romînesc literar" — II — 1910, nr. 2.

In procesul-verbal, din fruntea primului registru de însemnări, I. Creangă a scris cu îngrijire: „un învățător capabil, activ și conștiincios, aflîndu-se în mijlocul a cincizeci școlari, poate cu facilitate a deștepta și dezvolta deodată cîte-trele însușirile bune ale fiecărui copil din clasa sa adică: *fizice, intelectuale* și *morale,* fără de care un școlar, pe lîngă că nu poate îmbucura pe părinții sau crescătorii săi, apoi nu poate deveni chiar nici folositori patriei în care s-a născut și care îngrijește de el, așteptîndu-l cu brațele deschise pentru viitorul și înflorirea ei". Și apoi în continuare, în același proces-verbal, I. Creangă subliniază că învățătorului i se încredințează: „ce e mai scump, mai prețios și mai gingaș, adică: deșteptarea și dezvoltarea *inteligenței* și a calităților *morale,* pentru cultura poporului romîn, de la care se așteaptă mult.

Drept care, pe aceste considerente fiind bazat și adînc convins de misiunea sa, și institutorele acestei clase, încheie prescriptul-verbal de față".

Aceste idei sînt o adevărată profesiune de credință a lui I. Creangă, la începutul carierei sale de învățător. El e atît de entuziasmat de măreția lor, încît consideră munca sa de învățător „o misiune" înălțătoare, de care este „adînc convins". Care sînt problemele pedagogice esențiale, ce se desprind din citatele de mai sus? Mai întîi ideea justă că, în primul rînd, de învățător, de munca sa, depind rezultatele bune ale „fiecărui copil din clasa sa". Nu există copil needucabil. Există numai educatori care, datorită muncii nesatisfăcătoare, au rebuturi în activitatea lor. În cartea lui „Metodă nouă de scriere și cetire pentru uzul clasei I primară", publicată cîțiva ani mai tîrziu, va insista asupra posibilității elevilor de a se schimba în bine sau în rău: „E posibil, spune el, ca un copil silitor să se facă leneș și altul, netrebnic să se facă silitor, ascultător și bun" [1]. Evident că rezultatul pozitiv sau negativ se datorește, în cea mai mare parte, felului cum își duce activitatea educatorul. Tocmai de aceea va socoti el necesar să se întărească rolul conducător al învățătorului în procesul de învățămînt. În acest sens, e bine să amintim, spre întărirea ideilor de mai sus, că, în „Povățuitoriu la cetire prin scriere", el arată că învățătorul trebuie să cunoască „natura și apucăturile fiecărui copil, care *dacă ar fi rele* (N.n. sublinierea noastră), trebuie să-i dezbăreze de dînsele încetul cu încetul" [2], iar în altă lucrare, insistă asupra faptului că numai „învățătorul cel sîrguincios și competent" [3] va face pe elevi să învețe temeinic citirea și scrierea.

O altă problemă, la care găsim un răspuns în procesul-verbal de început de an școlar a lui I. Creangă, este aceea a felului cum concepe el scopul educației. Educația trebuie să urmărească să formeze și să dezvolte la copii trăsături pozitive — intelectuale, morale și fizice — realizînd, astfel, o dezvoltare multilaterală a personalității lor. Școala trebuie să-i pregătească și să-i formeze, în primul rînd, pentru a deveni folositori patriei, care-i așteaptă „cu brațele deschise pentru viitorul și înflorirea ei". Ei vor trebui, de asemenea, să contribuie, prin activitatea lor viitoare, la „cultura poporului romîn, de la care se așteaptă mult". În felul acesta, I. Creangă își exprimă, cu căldură, marea lui încredere în forțele creatoare ale poporului nostru, în viitorul său fericit și înfloritor. Scopul adînc pa-

[1] „Metodă nouă de scriere și cetire pentru uzul clasei I primară" — Ed. II — Iași — 1868 — pag. 64.

[2] „Povățuitoriu la cetire prin scriere după sistema fonetică" — Iași — 1876 — pag. 5.

[3] „Răspuns la criticile nedrepte și calomniile înverșunate, îndreptate contra cărților noastre de școală de către Domnul Ioan Pop Florantin" — Iași — 1888 — pag. 20.

triotic, pe care-l fixează educației, ni-l arată pe I. Creangă ca un pedagog înaintat, luptător înflăcărat pentru o școală populară pusă în slujba poporului.

Cum se pot realiza, în școală, sarcinile educative amintite mai sus? Ca răspuns la această întrebare poate fi considerată, într-o anumită privință, toată partea întîia a articolului nostru. Punîndu-și în primul rînd, ca scop al activității instructiv-educative din școală, formarea și dezvoltarea gîndirii copiilor, I. Creangă va lupta hotărît împotriva învățămîntului mecanic și dogmatic al școlii feudale, pe care a criticat-o, necruțător, în Amintirile sale din copilărie. Pentru a dezvolta gîndirea copiilor și a-i face să-și însușească, în mod conștient, cunoștințele predate, I. Creangă recurge la diferite metode și procedee: folosirea exemplelor vii și variate și a materialului intuitiv în predare (mai tîrziu, în „Povățuitoriu la cetire prin scriere", I. Creangă va semnala în mod special importanța folosirii materialului intuitiv în predarea aritmeticii, deoarece în felul acesta „școlarii își ascuțesc mai bine mintea, decît — numai prin numere închipuite și — cifre moarte de pe tablă" [1]); confruntarea, compararea și gruparea obiectelor din natură sau a cunoștințelor predate (de pildă, confruntarea, compararea și gruparea anumitor animale la lecțiile de științele natuii); dezvoltarea permanentă a vorbirii elevilor în strînsă legătură cu dezvoltarea gîndirii lor; grija pentru munca independentă și pentru dezvoltarea spiritului de creație a elevilor (exemple date de elevi, cimilituri și povestiri create de ei etc.); legarea permanentă a cunoștințelor de practică, de viață (de pildă, nenumăratele teme de acest fel date la orele de aritmetică) etc. Ar trebui poate, în cadrul acestei sumare enumerări, să amintim în mod special de metoda fonetică, pe care I. Creangă a început s-o aplice încă din primii săi ani de învățămînt la clasa I și pe care, mai tîrziu, pe drept cuvînt o va considera ca o metodă, care „chiar de la început face pe copil să aibă conștiință de ceea ce face" [2].

Îmbinarea strînsă între instruire și educare trebuie să ducă, în același timp, la formarea și dezvoltarea calităților morale ale elevilor, viitori cetățeni ai patriei, pentru „viitorul și înflorirea" căreia vor trebui să lupte cu avînt. Însuflețit de acest țel, I. Creangă urmărește perseverent educația morală a elevilor, fără să uite, totuși, că se adresează unor copii din clasa întîi. De aceea, s-a preocupat în primul rînd ca toți copiii să-și însușească și să aplice regulile de purtare ale elevului în școală și înafara școlii.

După cum s'a arătat în paginile anterioare, I. Creangă a comunicat elevilor — în prima zi de școală la începutul anului și după vacanța de iarnă — cerințele educative în legătură cu datoriile lor de elevi. Asupra acestei teme, el va reveni de mai multe ori, în decursul anului școlar, fie sub forma de „predici morale, cum au a se purta în clasă și afară de clasă", fie sub aceea de „lecții morale". De cele mai multe ori însă, el renunță la „lecții morale" directe, preferînd să facă educația morală a copiilor cu ajutorul unor istorisiri morale, adecvate vîrstei lor. Astfel, el notează că a predat elevilor: „Istorioare și fabule morale, aplicate la atenția moralei școlarilor, oral" sau „Mai multe istorioare morale, care criticate clar cu mintea lor proprie, să-i facă, pe cît se poate a lepăda una și pisma dintre dînșii".

---

[1] „Povățuitoriu la cetire prin scriere după sistema fonetică" — Iași — 1876 — pag. 47.

[2] Idem — pag. 3—4.

V. C. Belinski formula următoarea cerință în legătură cu istorioarele ce le povestim copiilor: „dacă povestirea conține o morală, foarte bine, nu o exprimați în fața copiilor, ci lăsați-i pe ei să o simtă singuri, nu trageți concluzia la sfîrșitul povestirii, ci lăsați-i pe ei singuri să o tragă.." [1]. Această cerință pedagogică o respectă, în totul, I. Creangă. Poate de aceea a și notat într-o zi că a predat: „Cîteva fabule și istorioare, oral, care țintesc moralitatea școlarilor indirect".

Învățînd copiii de mici cu disciplina, cu respectul datoriilor și a cerințelor școlare, dezvoltîndu-le permanent dragostea de patrie și de popor, dîndu-le cunoștințe juste și temeinice, totdeauna însă „după etatea și inteligența lor", cum notează în însemnările sale, nu e de mirare că elevii săi îl îndrăgeau și-și aminteau, apoi, peste ani, cu emoție de primii ani de școală. „Printre atîția dascăli severi și înăcriți, care mi-au chinuit cu orele de clasă zilele copilăriei — spunea scriitorul Jean Bart, care, prin 1879, a fost elev al lui I. Creangă — îmi apare figura blîndă și jovială a lui Ion Creangă, pe care toți băieții îl iubeau" [2].

Și dragostea lor era, în totul, justificată, deoarece I. Creangă era pe atunci printre puținii învățători care se străduiau să facă pe copiii din clasa I, să dezlege, cît mai ușor și mai rodnic, tainele slovelor tipărite și scrise. De aceea înainte de a încheia articolul nostru, credem necesar să ne ocupăm puțin tocmai de această problemă.

Ca să înțelegem clar ce-a adus nou I. Creangă în domeniul metodicii predării citirii și a scrierii în clasele începătoare, e bine să vedem, pe scurt, care erau metodele de predare a citirii și a scrierii pe vremea aceea.

In Amintirile sale din copilărie, I. Creangă a criticat, printre altele, și metoda de învățare a citirii practicată pe atunci, pe care a cunoscut-o în viața sa de școlar. Slovenirea și, mai apoi, silabisirea erau singurele metode de predare a citirii în școli. Slovenirea consta din învățarea — de pe niște foi de hîrtie, numite *trataje* — a literelor în ordine alfabetică, mai întîi cele mari și apoi cele mici. După ce elevii știau bine literele pe de rost, începeau exercițiile de silabisire: *on, mislete, ucu* = omu, *pocoiul, on mislete* = pom etc. (adică, se pronunța numele fiecărei litere chirilice și apoi se citea cuvîntul !) [3]. Exercițiile de silabisire se făceau într-o anumită ordine: după ce elevul învăța să silabisească o vocală și o consoană, trecea la silabisirea unei vocale și a două consoane etc. Evident că metoda era greoaie, fiind fundată pe o memorare mecanică. Pe la 1859—60, se introduce alfabetul latin. Odată cu aceasta s-a trecut de la vechea slovenire la metoda silabisirii. Iată ce povestește un învățător care prin anul 1871—72 — fiind elev — a învățat după această metodă: „începătorii din aceste vremuri (1871—1872) aveau, în mîinile lor, niște *abecedare*, în care erau scrise mai întîi *literele mari* de tipar și apoi *literele mici*. Urmau mai multe pagini cu *silabe*, precum: *ba, be, bi, bo, bu; ma, me, mi, mo, mu* etc. Literele se pronunțau cu numirile lor întregi, adică: a, be, de, e, te, țe, u, ve, ze; iar silabisirea se făcea în chipul următor: be-a = ba; de-i = di; ha-o = ho etc. Această împrejurare ne lămurește pentru ce bieții școlari nu prea înțelegeau cum poate să iasă „cal" din ce-a-le, sau „mal" din me-a-le. Ei silabisau, la început, în mod aproape mecanic și tîrziu de tot

[1] *V. Belinski:* „Opere pedagogice" — 1912, pag. 86 (citat după I. M. Duhovnîi „Studii de pedagogie" — Ed. de stat didactică și pedagogică — 1953 — pag. 132).

[2] *Jean Bart:* „Însemnări și Amintiri" — București — 1928, pag. 211.

[3] Să se vadă, în acest sens: *C. Negruzzi:* „Cum am învățat românește", și *I. Ghica:* „Școala acum 50 de ani".

prindeau rostul slovenirii... Cînd şcolarul ştia „ca apa" lecţiile de silabisit, era trecut la *cuvinte întregi,* pe care le silabisa, mai întîi, după regula obişnuită şi apoi le citia cum trebuie... In sfîrşit, după ce se isprăveau şi acestea, şcolarii treceau la *istorioare şi fabule,* care se silabisau de două-trei ori şi apoi se citeau după toate regulile, adică: rar şi răspicat, ridicînd tonul la virgulă, lăsîndu-l şi făcînd o mică pauză la punct.

Scrisul se învăţa foarte tîrziu, de obicei, după ce începeau şcolarii a citi... Aceştia scriau mai întîi pe plăci, după modelul făcut de profesor pe tablă; iar pe hîrtie, prindeau a scrie de abia în cei din urmă ani" [1].

Aceasta era singura metodă de predare a citirii şi a scrierii în şcolile de la noi, pe vremea cînd I. Creangă şi-a început activitatea de învăţător. Metoda era în mod evident deficitară, căci, după cum va arăta mai tîrziu chiar I. Creangă, „după multă trudă din partea învăţătorului, buimăceală de cap şi dezgust din partea şcolarului, ieşiai la un capăt cum ieşiai" [2], dar „copilul — pe lîngă aceea, — că învaţă cu dezgust şi foarte cu greu a citi şi a scrie, apoi ceea ce învaţă într-un semestru, e în stare să uite într-o lună" [3]. Principalul neajuns consta, însă, în faptul că întreaga învăţare a citirii era doar „un obiect de memorizare mecanică" [4].

Pe la 1860, în vremea cînd a început să fie folosită şi în Rusia, a prins să se vorbească şi la noi, de o nouă metodă de predare a citirii si a scrierii, şi anume de *metoda fonetică.*

In ce constă metoda fonetică ?

Metoda fonetică pleacă de la un principiu cu totul just: numai înţelegînd clar structura fonetico-silabică a cuvintelor, putem învăţa uşor şi conştient citirea şi scrierea. De aici, necesitatea de a cunoaşte, mai întîi, sunetul şi, apoi, litera, adică semnul lui tipărit sau scris de mînă. Pentru a putea face ca elevii să-şi dea seama de diferitele sunete ale limbii, se pornea de la o propoziţie, din care se despărţeau cuvintele, cuvîntul era despărţit în silabe şi, apoi, silaba în sunete. După ce se merge, pe cale analitică, de la cuvînt la sunet, se urmează calea inversă, calea sintetică, de la sunet la silabă, cuvînt, propoziţie. Sunetele se dau curate, fără elementele vocalice ale numelor literelor. Ele se pronunţă continuu de la unul la altul, pînă ce se contopesc (de ex. c'la l'). Modul acesta de pronunţare se numea, pe atunci, sonizare sau după expresia folosită atît de I. Creangă, cît şi de M. Eminescu: *însonare.*

K. D. Uşinski, fondatorul metodei fonetice în Rusia, a arătat că „meritul noii metode fonetice de predare a scrierii şi citirii constă tocmai în aceea că ea s-a rupt de metoda artificială, scolastică de altădată şi s-a îndreptat spre o cale istorică firească, a recurs direct la studiul sunetelor ca elemente ale limbii vorbite, precum şi la studiul semnelor acestor sunete" [5]. Şi apoi, în continuare, spunea că „metoda fonetică contribuie la dezvoltarea intelectuală a copilului, în timp ce metoda veche oprea şi încetinea această dezvoltare" [6].

---

[1] „O şcoală sătească acum şaizeci de ani" (în „Anuarul şcoalei normale „Vasile Lupu" din Iaşi — pe anul şcolar 1927—1928", pag. 67—69).

[2] „Răspuns la criticile nedrepte şi calomniile înverşunate, îndreptate contra cărţilor noastre de şcoală de către Domnul Ioan Pop Florantin" — Iaşi 1888, pag. 15.

[3] şi [4] „Povăţuitoriu la cetire prin scriere după sistema fonetică" — Iaşi — 1876, pag. 3.

[5] şi [6] *K. D. Uşinski:* „Opere pedagogice alese" — Ed. de stat did. şi pedag. — Buc. — (sub tipar).

I. Creangă şi prietenul său M. Eminescu vor susţine, de asemenea, cu căldură metoda fonetică. I. Creangă o va socoti drept metoda cea mai naţională, deoarece citirea şi scrierea, după metoda fonetică, devine „un obiect de inteligenţă“ [1].

Dezvoltarea şcolii noastre săteşti, populare, ridica în mod imperios problema schimbării vechei metode de predare a citirii şi a scrierii. Legea Instrucţiunii din 1864 a înlăturat, în mod oficial, metoda lancasteriană (deşi ea, după cum am văzut, a continuat încă multă vreme să se menţină). Pentru un învăţător — care trebuia să înveţe singur 50 de elevi fără ajutorul monitorilor — se înţelege că vechile metode de predare a citirii şi a scrierii nu puteau fi satisfăcătoare. De aceea, noua metodă de predare — metoda fonetică — începu să facă primii paşi şi în viaţa şcolilor din ţara noastră. Totodată, prinse să se introducă şi aşa numita *metodă legografică* sau *scriptolegă*, care consta în învăţarea citirii cu ajutorul scrierii. In momentul cînd I. Creangă îşi începe studiile la şcoala preparandală V. Lupu, metodele fonetică şi legografică îşi făcuseră, foarte timid, intrarea în clasa întîi de la şcoala de aplicaţie Trei-Ierarhi.

I. Creangă va arăta, mai tîrziu, că atras de perspectivele largi pe care metoda fonetică le ridica pentru îmbunătăţirea predării citirii şi a scrierii, a început încă în 1863—64, împreună cu ceilalţi viitori colaboratori ai săi, să strîngă material în vederea alcătuirii unui abecedar, făcut pe bază fonetică [2]. Desigur că, în ceea ce îl priveşte pe I. Creangă, anul 1863—64 — ca început al activităţii sale în legătură cu strîngerea materialului pentru viitorul abecedar — nu constituie o dată reală, deoarece abia la 8 ianuarie 1864 îşi începe activitatea ca elev la şcoala preparandală V. Lupu din Iaşi, iar la 15 septembrie 1864 va preda, ca învăţător, pentru prima dată, citirea şi scrierea la clasa întîi. Ceea ce trebuie să reţinem însă, e faptul că din primele zile de activitate la clasa întîi, I. Creangă a fost preocupat de înnoirea metodei de predare a citirii şi a scrierii. La intrarea sa în cariera didactică, la clasa întîi, n-a „găsit alt abecedar în şcoală, decît pe-a lui Iarca; abecedar, care era cel mai răspîndit pe vremurile acele. Acest abecedar însă, nu mai corespundea cu cerinţele timpului, nici cu noul metod de *învăţarea citirii prin scriere, după sistema fonetică.*

Pe lîngă acestea, abecedarul lui Iarca, nici în celelalte părţi nu era întocmit în mod *intuitiv*, precum se cerea, căci cuprindea mai mult sentinţe filosofice şi teologice şi alte bucăţi instructive şi morale, într-adevăr, însă nepotrivite cu priceperea şcolarilor de clasa I-a primară“ [3].

„Abecedarul“ lui D. Iarcu (pe manualele lui semnează: *D. Iarcu*, nu *Iarca !*) era construit pe baza vechei metode a silabisirii [4]. Am cercetat, ediţia a XVIII-a, tipărită în 1873 şi care, pe cît s-ar părea, nu diferă prea mult de primele ediţii. Titlul exact e: „Abecedar sau manual de silabism pentru clasa I primară“. Materia este împărţită în mai multe părţi. La început, se dau literele mari şi mici de tipar, la rînd, iar, după aceea, separat, vocalele şi consoanele; urmează apoi un lung şir de tabele conţinînd diftongi şi silabe alcătuite din două, trei sau mai multe sunete. După învăţarea literelor, elevul trecea la partea de lectură propriu-zisă, care consta din fraze scurte, apoi din proverbe şi zicale, şi, în sfîrşit, din fabule

[1] „Povăţuitoriu la cetire prin scriere după sistema fonetică“ — Iaşi — 1876 — pag. 3.
[2] „Răspuns la criticile nedrepte...“ — Iaşi — 1888 — pag. 5.
[3] Idem — pag. 5.
[4] Abecedarul de care se vorbeşte în articolul citat: „O şcoală acum şaizeci de ani“ — era, probabil, tocmai manualul lui D. Iarcu.

și istorioare. In partea finală, se găseau texte religioase, grupate sub titlul: „manual de rugăciuni"; ultima parte consta din cîteva pagini de exerciții aritmetice simple. Subliniem că abecedarul nu avea decît literele mari și mici de tipar, literele de mînă fiind, cu totul, absente.

Am insistat mai mult asupra acestui manual școlar, deoarece, după cum rezultă din însemnările inedite făcute de I. Creangă în anul școlar 1865—66, abecedarul lui Iarcu a fost manualul de bază, pe care I. Creangă l-a folosit cu elevii săi. Abia în semestrul al doilea, I. Creangă va începe să utilizeze, dar numai pentru partea de lectură, și abecedarul lui M. Șvartz, apărut în 1864 și care deși aplica metoda nouă fonetică și avea multe calități în comparație cu vechile abecedare din trecut, conținea totuși serioase greșeli de exprimare.

Ce ne spun însemnările făcute de I. Creangă, în anul școlar 1865—66, în privința felului cum a înțeles el să predea citirea și scrierea, pe atunci?

Inainte de a examina materialul rămas de la I. Creangă, ne permitem, pentru a limpezi problema, să citățm o amintire a unui fost elev de al său, în anul școlar respectiv. După ce vorbește despre metoda lancasteriană, el scrie: „Acest sistem de preparare a școlarilor a durat pînă la 1862, iar la 1865 cînd am intrat și eu în clasa I-a a școalei primare de la Trei-Ierarhi, se vedeau încă pe stîlpii sălei gotice tabelele lancasteriane, și pe podele boite cu negru linii paralele și cercuri, în cari se exercitau copiii și la cetit și la diferite mișcări gimnastice. Povestitorul Ioan Creangă, pe atunci încă diacon, care sfîrșise tocmai abia școala preparandală din Trei Ierarhi, fu numit învățător al clasei întîia primară din Trei-Ierarhi, și el avu nu numai menirea de a reforma sistemul așa-zis *lancasterian*, ce urmase în zisa școală, dar și de a alunga cu totul din școală slovele semicirilice ce încă se vedeau tipărite pe tabelele aninate pe pereții clasei.

Învățîndu-ne alfabetul cu litere *latine*, și scrisul pe placă ori pe hîrtie, Creangă ne explica adesea diferența dintre vechile sisteme de învățătură și noul sistem ce-l inaugura el atuncea" [1].

Ce concluzii putem trage din aceste amintiri? Faptul că, pe atunci, în activitatea lui I. Creangă, între vechea și noua metodă de predare, se dădea o luptă care pînă la urmă s-a terminat cu victoria deplină a metodei noi fonetice. Insemnările inedite ale lui I. Creangă confirmă, în totul, această presupunere.

Inainte de a împărți elevii pe cercuri și de a trece la învățarea literelor cu ajutorul tratajelor sau a abecedarului lui D. Iarcu, I. Creangă ține o lecție pregătitoare, în care cere elevilor să numească diferite ființe și lucruri. Mai tîrziu, cînd va cunoaște mult mai temeinic metoda fonetică, va indica în „Povățuitoriu la cetire prin scriere după sistema fonetică", să se facă la începutul anului, aproape o săptămînă întreagă, astfel de exerciții pregătitoare. Tot în cadrul exercițiilor pregătitoare preabecedarice, I. Creangă arată că a făcut, chiar în prima zi, „...exerciții atît despre numele literelor, cît și despre sonuri, făcîndu-le cunoscut că literele sînt numai niște semne pentru sunete".

Folosind vechile abecedare, I. Creangă va aplica simultan, atît metoda silabisirii, cît și însonarea, pe baza metodei fonetice. La început, va face cu elevii numai cunoașterea literelor și silabisirea. După cîtva timp, apare în însemnările sale și termenul de însonare, care va fi folosit din ce în ce mai intens în deosebi în semestrul al doilea. Dar I. Creangă intro-

[1] *N. A. Bogdan:* „Orașul Iași" — Iași — 1914 — pag. 256.

duce în clasa sa şi metoda legografică, adică învăţarea citirii prin scriere. Pentru prima oară apare termenul acesta, pe data de 6 octombrie 1865: „Exerciţii de cuvinte unisilabe după metoda legografică" (e aplicată deci metoda respectivă la vechiul abecedar). Incepînd cu această dată, I. Creangă va aminti mereu de metoda legografică. De ex.: „Scrierea pe plăci a mai multor cuvinte uşoare după metoda legografică"; „O lecţie după metoda legografică, pe plăci, însonată şi silabisată de către şcolari, în cor"; „Insonare exercitată după metoda legografică"; „Insonare după metoda legografică de propoziţii scurte şi bine înţelese de şcolari" etc.

In timpul predării citirii şi a scrierii, I. Creangă va căuta să experimenteze unele procedee ale metodei fonetice, pe care, mai tîrziu, le va extinde şi generaliza într-un sistem închegat. Astfel, el face dese exerciţii de despărţire a propoziţiilor în cuvinte, a cuvintelor în silabe şi a silabelor în sunete. (El notează în acest sens: „Desfacerea cuvintelor în silabe, după calea sintetică [1] şi exerciţiul cel mai clar pentru acest scop, care ajută la silabisare, care într-altfel ar fi întunecată şi nesigură", „Exerciţii de propoziţii, cuvinte, silabe şi sunete; precum şi reducerea lor, pe cale analitică [2], iarăşi în propoziţii") . De asemenea, el cere elevilor să găsească anumite cuvinte de un număr dat de silabe sau să aleagă cuvinte pentru sunete date. (De pildă: „Căutarea de către şcolari a mai multor cuvinte unisilabe şi (de) două silabe"; „Cuvinte date de întreaga şcoală, de acelea care se încep cu sunetele: a, b, c, d şi e). Ceea ce e şi mai important e faptul că, încă de pe acum, I. Creangă, ca un adevărat pedagog inovator, va căuta să-şi studieze propria experienţă, încercînd să aplice rezultatele pozitive în clasa sa, spre verificare. Astfel, în ziua de 18 februarie 1866, el notează: *„Oarecare regule pentru înlesnirea silabisării, dobîndite de mine din experienţa de toate zilele"* (N. n. Sublinierea noastră). Trebuie să subliniem că, aşa cum am arătat mai sus, I. Creangă foloseşte în aplicarea metodei fonetice, atît analiza, cît şi sinteza fonetică. La sfîrşitul primului semestru, el arată că a învăţat elevii: „a scrie propoziţii pe tablă, a le despărţi în cuvinte, cuvintele în silabe şi silabele în sonuri după calea sintetică, precum a le şi împreuna după cea analitică". La sfîrşitul celui de al doilea semestru, el scrie că a predat: „Cunoaşterea literelor, numele, formarea lor în scris, şi sonurile alfabetului, făcînd prin aceasta materia pe cît s-a putut mai clară şi mai interesantă şcolarilor; la aceasta, s-au făcut două deprinderi: una orală şi alta în scris, procedînd pe cale sintetică cu metoda legografică, după care apoi a urmat silabirea în mod rezonabil.

Materia de lectură s-a luat din abecedarul D-lui Iarcu, iar, cu parte din şcolari, din cursul de citire şi scriere a D-lui Sfarţ".

Impiedicat la fiecare pas de sistemul monitorial şi de manualele vechi pe care trebuia să le folosească, I. Creangă, în aceşti primi ani de învăţămînt, n-a putut aplica metoda fonetică, decît limitat şi, desigur, cu nenumărate nesiguranţe, lipsuri şi confuzii.

In anii ulteriori, I. Creangă va căuta să-şi îmbunătăţească această activitate. Va studia cu atenţie tot ce s-a publicat în ţara noastră, în legătură cu predarea citirii şi a scrierii după metoda fonetică [3]. De asemenea, va studia şi generaliza propria sa experienţă, precum şi a altor învăţători înaintaţi de pe atunci. In acest mod, „cu aceste cunoştinţe şi cu practica pedagogică" [4] ce o făcuse şi o făcea zilnic în clasa sa, izbuteşte să defini-

[1] şi [2] I. Creangă numeşte cale sintetică tocmai ceea ce, în mod curent, se înţelege prin cale analitică şi invers.

[3] şi [4] „Răspuns la criticile nedrepte..." — Iaşi — 1888 — pag. 4.

tiveze abecedarul, alcătuit în colaborare cu alţi cîţiva învăţători şi pe care îl intitulează „Metodă nouă de scriere şi cetire pentru uzul clasei I primară" (prima ediţie apare în 1868). Acest abecedar, care va cunoaşte un tiraj ne mai întîlnit pe atunci în ţara noastră (23 de ediţii — aproape jumătate de milion de exemplare), a fost, ani şi ani de zile, prima carte şcolară pe care zeci de generaţii a avut-o în mînă. Pentru a ajuta învăţătorii în aplicarea metodei fonetice, deoarece erau mulţi care, chiar prin 1876, continuau să predea tot după metoda veche a silabisirii, I. Creangă scrie în acel an un îndrumător metodic pentru predarea scrierii şi a citirii pe baza metodei fonetice, intitulîndu-l „Povăţuitoriu la cetire prin scriere după sistema fonetică". Deşi lucrarea era cu totul originală, după cum arată I. Creangă în prefaţă şi va căuta să argumenteze şi M. Eminescu Ministerului Instrucţiunii, totuşi conducătorii regimului burghezo-moşieresc au desconsiderat-o şi, mult timp, nu i-au dat nici măcar aprobarea oficială ca să fie utilizată de învăţători. In comparaţie cu munca sa din primii ani de învăţămînt, desigur că, atît în „Metoda nouă", cît şi în „Povăţuitoriu la cetire prin scriere", I. Creangă va ajunge la rezultate mult mai rodnice în ceea ce priveşte felul cum trebuie aplicată metoda fonetică. De aceea pare cu totul surprinzătoare afirmaţia făcută de acad. G. Călinescu, că metoda preconizată de vechile trataje şi aceea care stă la baza abecedarului lui I. Creangă, în fond, „era cam acelaşi lucru" [1]. Asta înseamnă că n-a sezisat tocmai elementul cu totul nou adus de I. Creangă în dezvoltarea metodelor de predare a citrii şi a scrierii, în învăţămîntul nostru.

Metoda fonetică s-a dovedit, cu adevărat, singura justă în predarea scrierii şi a citirii, în prima clasă elementară.

In ultimii ani ai regimului burghezo-moşieresc, în predarea citirii şi a scrierii în şcoala noastră, renunţîndu-se la metoda fonetică, s-au utilizat metode antiştiinţifice, ca aceea a cuvintelor normale sau metoda globală.

În regimul de democraţie populară, odată cu reforma învăţămîntului, s-a revenit, pe baza experienţii şcolii sovietice la singura metodă justă de predare a citirii şi a scrierii — metoda fonetică, îmbogăţită şi perfecţionată de metodicienii sovietici sub numele de metoda fonetică analitico-sintetică.

In acest fel, şcoala noastră nouă merge pe calea deschisă cu atîtea decenii înainte de I. Creangă în activitatea sa didactică.

Multe din procedeele sale de analiză şi sinteză fonetică sînt valabile şi astăzi. Amintim, de pildă, cîteva din ele: a) descompunerea unei propoziţii în cuvinte, a cuvintelor în silabe şi a silabelor în sunete şi invers; b) găsirea de către elevi a anumitor cuvinte pentru sunete date; c) înlocuirea unui sunet cu altul, ceea ce duce la schimbarea sensului cuvîntului (de ex.: cot-tot, sac-soc); d) schimbarea locului sunetelor în cadrul unui cuvînt, pentru a obţine un cuvînt avînd cu tot alt sens (de ex.: car-rac) etc. Negreşit că datorită dezvoltării imperfecte a lingvisticii, psihologiei şi, pedagogiei timpului, metoda fonetică preconizată de I. Creangă, are lipsuri pe care astăzi abecedarele noastre, folosind experienţa şcolii şi a pedagogiei sovietice, au căutat să le înlăture. Astfel, el susţinea, în mod nejust, că trebuie să se pornească de la scris la citit şi că e nevoie să învăţăm copiii mai întîi să scrie şi să citească literele de mînă şi, numai după aceea, să le cunoască pe acelea de tipar. La fel, experienţa a dovedit că nu se poate preda, aşa cum cerea I. Creangă, numai literele mici de mînă şi de tipar şi, abia în urmă, să se treacă la predarea literelor mari. (Din această

[1] *G. Călinescu:* „Viaţa lui Ion Creangă" — Buc. — 1938 — pag. 145.

cauză, se ajungea la situația nejustă, că elevii își formau, la început deprinderea negativă de a scrie cu literă mică numele proprii sau cuvintele cu care începeau propozițiile. Or, împotriva acestei deprinderi negative trebuia mai apoi să lupți din greu, atunci cînd treceai la predarea literelor mari). Atitudinea lui negativă față de folosirea ilustrațiilor în abecedar, înlăturarea unor sunete sau litere (che, ghe, literele x, k), ordinea nejustă de predare a unor sunete, numărul relativ restrîns de procedee de analiză și sinteză fonetică etc. sînt desigur, lipsuri pe care metoda fonetică analitico-sintetică le-a lichidat cu succes.

Moștenirea pedagogică a lui I. Creangă e un bun prețios al poporului nostru. Afirmația falsă, că I. Creangă n-a fost un pedagog și, mai mult încă, nu ne-a dat: «nici chiar ceea ce am putea numi idei pedagogice...» [1] se sparge în fața zidului masiv al adevărului faptelor. El n-a fost numai unul din cei mai mari scriitori ai noștri, care ne-a lăsat nemuritoarele „Povești" și „Amintiri din copilărie", ci și un reprezentant de frunte al gîndirii pedagogice progresiste din patria noastră. Prin preocupările sale pedagogice pozitive, prin ideile sale înnoitoare, prin greutatea specifică a muncii sale didactice în cadrul vremii, I. Creangă poate fi asemuit în dezvoltarea pedagogiei și a școlii noastre, marelui pedagog rus K. D. Uşinski.

În domeniul pedagogiei, în munca sa practică instructiv-educativă, I. Creangă a privit mereu înainte și, rareori, înapoi! Tocmai de aceea a dat la iveală idei pedagogice înaintate pentru timpul său, care, în mare parte, valorificate în mod critic, pot servi dezvoltării actuale a pedagogiei în țara noastră.

Dacă l-am putea întreba astăzi pe I. Creangă ce părere are despre activitatea sa în domeniul educației tinerii generații, credem că ne-ar răspunde cu modestia care-l caracteriza: „Nu zicem că lucrarea noastră este bună și completă. Dar *îndrăznim a zice, că am ieșit din hăugașul cel învechit și vicios*" [2].

Ce oare i-am fi putut cere mai mult?

---

[1] *Stanciu Stoian:* „Ion Creangă și pedagogia amintirilor".
[2] Prefață la „Geografia județului Iași" — pag. 3.

Pregătirea din timp a deschiderii noului an școlar

Prof. O. ȘAFRAN
Dir. centrului școlar al școlilor medii de băieți nr. 4 și 13 București

Este încă destul de răspîndită, printre conducătorii de școli și printre unele colective pedagogice, convingerea că pregătirea noului an școlar presupune o muncă de campanie, de scurtă durată, care nu-și merită un loc în rîndul preocupărilor conducătorilor și colectivelor respective decît puțin înainte de deschiderea noului an școlar și, în orice caz, după închiderea celui anterior.

Despre existența acestei convingeri pot vorbi fără șovăire, fiindcă și eu am împărtășit-o un timp. Singurul domeniu în care colectivul de conducere se frămînta odată cu terminarea anului școlar în curs era acela al pregătirii localului pentru noul an școlar și aceasta fiindcă era evident că unele lucrări cer un timp îndelungat, fapt pentru care trebuia folosită vacanța de vară.

In ceea ce privește problemele legate de munca instructiv-educativă îmi spuneam că am timp pînă la comunicarea eventualelor modificări în planul de învățămînt, în componența colectivului pedagogic din școala noastră ș.a.m.d.

Atunci însă cînd realitatea a arătat colectivului nostru că, din cauza lipsei de preocupări pentru acest important sector al muncii lucrurile se fac în pripă, și unele greșeli care n-au fost evitate nu mai pot fi remediate în timp util, am înțeles importanța îndrumărilor care se dau privitoare la pregătirea din timp și temeinică a noului an școlar.

Un imens ajutor în îmbunătățirea muncii colectivului nostru în domeniul pregătirii noului an școlar l-a constituit Hotărîrea Consiliului de Miniștri din 27 august 1953, privitoare la măsurile ce trebuie luate în legătură cu această sarcină. In afară de faptul că Hotărîrea cuprinde măsuri concrete și îndrumătoare pentru temeinicia pregătirii noului an școlar, ea pune în evidență însăși importanța problemei prin aceea că ea constituie o importantă preocupare a Consiliului de Miniștri. De altfel acesta a fost și momentul în care colectivul nostru pedagogic și conducerea sa și-a îmbunătățit munca în această privință.

Pentru a avea siguranța că munca noastră merge pe o cale ce nu dă greș, am cercetat cît mai mult material sovietic în legătură cu pregătirile necesare deschiderii noului an școlar; și în adevăr experiența sovietică ne-a învățat multe și în acest domeniu.

O convingătoare fundamentare teoretică și prețioase indicații practice am găsit în lucrarea directorului sovietic I. K. Novikov, lucrare care a contribuit de asemenea într-o mare măsură la o mai atentă preocupare pentru problema pregătirii din timp a noului an școlar.

Fără îndoială că întrebarea al cărei răspuns constituie punctul de plecare în această muncă și în același timp dezvăluie unul din importantele elemente ale concepției care stă la baza acestei munci este: „cînd trebuie să înceapă pregătirea noului an școlar?"

Realitatea, practica muncii instructiv-educative din școala noastră a confirmat afirmația pe care deseori o întîlnim — și pe care nu totdeauna o adîncim suficient — că pregătirea noului an școlar trebuie să înceapă din prima zi a anului școlar în curs. Trebuie însă pătruns adevăratul înțeles al acestei afirmații și întregul adevăr pe care îl conține. Acest adevăr ne apare în toată semnificația lui atunci cînd el este generator de preocupări privitoare la ținerea unei evidențe continue a aspectelor pozitive și negative ale muncii — începînd din prima zi de școală — evidență care te ajută să fructifici în anul viitor experiența pozitivă și să eviți greșeli care pentru anul în curs nu mai pot fi remediate de loc, sau foarte greu.

Iată, dacă ne gîndim la prima zi de școală, avem un exemplu care ilustrează cele arătate mai sus. Cunoaștem cu toții importanța din punct de vedere instructiv-educativ, a primei zile de școală. Aceasta trebuie să fie pentru elevi un exemplu de muncă organizată, trebuie în același timp să aibă un caracter festiv, și în sfîrșit să dea începutului de muncă și un colorit emoțional. Sigur că toate acestea nu pot fi realizate spontan. Iar în ceea ce privește realizarea caracterului festiv al muncii în prima zi de școală, ți se cere o minuțioasă pregătire din toate punctele de vedere.

Confirmarea valabilității măsurilor ți-o dă felul în care s-a desfășurat — de fapt — prima zi de școală.

Este bine să se urmărească desfășurarea primei zile de școală, nu numai prin prisma relației de la cauză (măsurile luate) la efect (rezultatele obținute) ci căutînd să se clarifice care sînt măsurile care se dovedesc a nu fi fost bune sau suficiente în acest an, ce ne arată realitatea că ar fi trebuit să se facă și deci ce va trebui făcut în anul școlar viitor pentru a nu repeta lipsurile din acest an. Procedîndu-se astfel, căutînd să se folosească această experiență în viitorul an școlar, se ia de fapt o măsură ce ține de pregătirea pentru deschiderea noului an. În același timp, avem un exemplu de aspect al muncii în care pentru anul în curs nu mai pot fi remediate greșelile făcute, numai odată într-un an școlar există „prima zi de școală".

În ceea ce privește greșeli pe care neevitîndu-le le poți îndrepta numai cu multă greutate, mă gîndesc la unele pe care le-am făcut și eu. La repartizarea profesorilor pe clase, am fost convins că procedez just dînd profesorilor în continuare clasele cu care au lucrat în anul precedent, pentru ca astfel să asigur continuitatea în muncă.

Unii profesori care au avut rezultate bune în anul trecut, nu le-au mai avut în anul următor. Așa, spre exemplu unui profesor de istorie care a obținut rezultate foarte bune la clasa a VII-a, i-am încredințat anul următor clasa a VIII-a unde, spre surprinderea conducerii școlii, a avut rezultate slabe. Dacă am fi urmărit munca profesorilor nu numai prin perspectiva rezultatelor pe care le dau în anul în curs, ci ne-am fi gîndit să o cunoaștem și sub aspectul cerințelor care se pun cînd vor preda la o clasă mai mare, puteam evita această greșeală. Îndreptarea ei în cursul anului școlar nu s-a mai putut face, deoarece era legată de greutăți (schim-

barea repartiției, care atrage schimbarea în timpul anului a profesorului în cîteva clase ș.a.). Anul acesta profesorii au fost urmăriți prin prisma posibilităților lor de a preda la clasele la care ne gîndim să-i încadrăm în anul viitor.

Exemplele ar putea fi înmulțite, dacă ne-am gîndi la diferite sectoare ale muncii în școală. La orice exemplu ne-am referi el ar ilustra adevărul că, preocuparea în cadrul anului școlar în curs pentru lichidarea unor greșeli în anul școlar viitor — pe baza evidenței lipsurilor — constituie aspecte importante ale pregătirii noului an școlar. Aceasta trebuie să fie o preocupare mai ales a directorului în tot timpul anului în curs, începînd cu prima zi de școală.

Ne oprim totuși la încă un exemplu care va dovedi că o asemenea concepție în ceea ce privește pregătirea noului an școlar este dătătoare de bune rezultate. În școala noastră s-a creat tradiția ca conducătorul unității de pionieri să fie un elev din ultima clasă, fiindcă însuși acest fapt contribuie la creșterea prestigiului acestuia. De cînd ne gîndim — încă din timpul anului — la instructorul din anul viitor, de comun acord cu instructorul superior de pionieri, îl urmărim în muncă și eventual schimbăm încă în timpul anului școlar în curs, alegerea făcută. Astfel credem că vom obține rezultate mai bune.

Această preocupare privitoare la evidența măsurilor — impuse de realitățile anului în curs — ce vor fi luate în anul școlar viitor, trebuie să fie mai adîncă în anumite perioade ale anului școlar.

Ne gîndim la faptul că fiecare pătrar are oarecum un specific al său și că anumite constatări în ceea ce privește munca din pătrarul respectiv se fac, mai ales, la sfîrșitul pătrarului, odată cu analiza muncii. Ei bine, măsurile pe care ți le inspiră bilanțul muncii unui pătrar, în lumina specificului său, pot și trebuie să fie aplicate în anul viitor, de la începutul pătrarului respectiv

Acestor măsuri nu li se acordă importanța pe care o merită pentru că unele din ele nu pot fi aplicate cu rezultate bune în pătrarul următor, ci în același pătrar în anul școlar viitor. Faptul că ele nu pot fi valorificate imediat face să fie trecute cu vederea de mulți directori, așa cum de multe ori am făcut și eu. De exemplu, considerînd că rămînerea în urmă la învățătură nu constituie un fapt grav în primul pătrar, nu s-au luat măsuri pentru prevenirea ei. După analiza muncii pe primul pătrar am văzut că aceste măsuri sînt necesare chiar din primul pătrar pentru a reduce la maximum numărul de repetenți. Tovarășii profesori și învățători au făcut propuneri pentru ca munca de preîntîmpinare a rămînerii în urmă să înceapă din primul pătrar al anului școlar următor.

Un alt aspect negativ care a ieșit la iveală după analiza muncii pe primul pătrar este acela că nu s-a dat un sprijin mai mare elevilor care aveau lacune în cunoștințele lor din anii precedenți. Sprijinirea acestor elevi pentru a-și completa cunoștințele necesare clasei pe care o frecventează este perfect posibilă, deoarece în majoritatea lor sînt elevi ai școlii noastre, cunoscuți de profesori. Ei nu au avut astfel de lipsuri încît să fie declarați repetenți, dar au încă multe lipsuri pe care profesorul cunoscîndu-le, îi pot ajuta, să le înlăture, chiar din primele zile ale anului școlar viitor, apoi acești elevi vor putea să-și însușească temeinic cunoștințele ce se predau în clasa respectivă.

Necesitatea de a duce această muncă chiar de la începutul noului an școlar a ieșit în evidență mai ales atunci cînd profesorii organizînd ajuto-

rarea elevilor rămaşi în urmă, au constatat că la unii elevi lipsurile anului respectiv erau adăugate la lipsurile anilor precedenţi. In asemenea condiţii munca cu elevii rămaşi în urmă s-a dovedit mult mai grea. Pentru ca la începutul noului an şcolar să aibă o clasă cît mai omogenă, unii profesori (de matematici, ştiinţe naturale, fizică, limba romînă) au alcătuit teme pe care să le dea în timpul vacanţei elevilor care au nevoie să-şi completeze cunoştinţele.

Din rezultatele de la sfîrşitul anului trecut am văzut că munca de repetare a materiei nu a fost bine organizată. Această problemă nu mai putea fi însă rezolvată. Dar ne-a făcut să învăţăm cum trebuie organizată repetarea materiei în anul următor. Aşa spre exemplu, am mers un timp pe linia de a lăsa fiecărui învăţător şi profesor libertatea de a hotărî singur asupra problemelor de recapitulare Munca dusă în felul acesta a făcut să apară o serie de deficienţe în munca de recapitulare: la unele obiecte n-au fost cuprinse problemele importante, la altele, aşa cum erau formulate problemele de recapitulare, nu dădeau putinţa adîncirii cunoştinţelor, ci era mai mult o repetare mecanică. S-au găsit în lecţii de recapitulare subiecte „nedefinite"; la chimie clasa a VIII-a „Metaloizii", la limba romînă „Şcoala ardeleană" etc. Pentru anul acesta s-a luat măsura ca subiectele de recapitulare — pentru toate obiectele — să fie propuse de către învăţătorii şi profesorii respectivi comisiilor metodice şi acolo să capete formulări precise. In felul acesta, la limba romînă clasa a VIII-a, nu a mai apărut subiectul vag, nedefinit „Şcoala ardeleană", ci „Critica regimului feudal în lucrările reprezentanţilor şcolii ardelene", o formulare mai precisă care indică firul ce trebuie urmărit în subiectul dat; iar la chimie „Fabricarea şi întrebuinţarea acizilor halogenilor şi ai sulfului".

Acest fel de a munci — însuşit în urma greşelilor din anii precedenţi — ne-au dat posibilitatea să organizăm mai just munca de repetare în acest an. Analiza muncii de la sfîrşitul anului va fi un nou prilej de învăţăminte şi de măsuri ce vom lua în anul viitor şi în acest domeniu. Şi pot fi date numeroase exemple de învăţăminte ce se pot trage din analiza muncii pe anul în curs şi care pot fi aplicate în anul şcolar următor.

Cu aceasta am atins unul din aspectele importante ale pregătirii noului an şcolar. E vorba de analiza muncii.

Este neîndoielnic faptul că analiza muncii contribuie la îmbunătăţirea activităţii în cursul aceluiaşi an şi a celeia din anul viitor, numai în măsura în care ea reuşeşte să pătrundă în miezul problemelor, să pună în evidenţă ce este tipic atît sub aspect pozitiv cît şi negativ în munca întregului colectiv şi, în acelaşi timp, să permită şi o evidenţă a lipsurilor fiecărui membru al colectivului pentru a putea fi ajutat. O asemenea analiză a muncii nu este uşor de organizat. Această problemă frămîntă colectivul şcolii noastre şi încă nu am ajuns la rezultate care să ne satisfacă.

Pînă în anul şcolar trecut, analiza muncii pe pătrare şi la sfîrşitul anului şcolar se desfăşura în felul următor: fiecare profesor răspunzător de un anumit sector de muncă (alfabetizare, disciplină, activitate extraşcolară, ş.a.) prezenta un raport privitor la activitatea întregii şcoli în sectorul respectiv. După fiecare raport urma o discuţie, iar în concluzie directorul îndrepta atenţia asupra unor anumite realizări şi lipsuri pe baza celor discutate în şedinţă şi pe baza propriilor observaţii.

Acest sistem de a face analiza muncii permite trecerea în revistă a tuturor activităţilor şi măreşte simţul de răspundere al diferiţilor responsabili şi al ajutoarelor lor. El prezintă însă dezavantajul că necesită şedinţe foarte

lungi și mai ales pe acela că unii responsabili, care nu cunosc suficient munca în sectorul de care se ocupă, prezintă rapoarte formale care nu constituie o serioasă bază de discuții.

Începînd din anul școlar trecut, analiza muncii se face pe baza unei dări de seamă întocmită de colectivul de conducere al școlii și prezentată de director. Responsabilii fiecărei activități sînt invitați să completeze în cadrul discuțiilor darea de seamă prezentată de director. Această metodă are avantajul că permite o analiză mai unitară, mai închegată, însă are inconvenientul că merge mai puțin pînă la cunoașterea faptelor și uneori a amănuntelor necesare în fiecare sector.

O dovadă grăitoare a preocupării colectivului nostru pentru buna desfășurare a analizei muncii și, în același timp, o dovadă a unui anumit nivel atins de acesta în ceea ce privește atitudinea față de muncă, o constituie observațiile critice făcute de unii membri ai colectivului pedagogic și însușite de întregul colectiv, cu prilejul analizei muncii pe pătrarul al doilea al acestui an. Tovarășii au arătat că de cînd ședințele de analiza muncii se desfășoară, nu pe baza rapoartelor responsabililor, ci a dării de seamă întocmită de directorul școlii, ședințele de analiza muncii sînt mai operative, dar darea de seamă nu-i mulțumește prin aceea că nu reușește să prezinte unele aspecte importante ale muncii cu toate amănuntele necesare. Colectivul a criticat pe director că nu se folosește de responsabilii comisiilor metodice și de responsabilii diferitelor sectoare de activitate în însăși alcătuirea dării de seamă, rezervîndu-le acestora un rol activ numai în cadrul discuțiilor. Bineînțeles că pentru viitoarele ședințe de analiza muncii s-a ținut seama de această opinie a colectivului.

Vreau să arăt că, dată fiind importanța analizei muncii în problema care ne preocupă, nu poate fi indiferentă metoda după care se desfășoară.

Sigur că, în ceea ce privește pregătirea anului școlar, cea mai importantă dintre aceste analize o constituie cea de la sfîrșitul anului. Știm că fiecare analiză a muncii dintr-o perioadă scursă stă la baza planului de muncă pentru perioada viitoare. Dacă analiza de la sfîrșitul fiecărui pătrar are importanța pe care am arătat-o pentru munca din anul școlar viitor, fără îndoială însă că ea trebuie să arate roadele imediate în ceea ce privește planul de muncă pentru pătrarul viitor. Anul acesta, la analiza muncii pe pătrarul doi, profesorii de limba romînă „speriați" de vastitatea materiei de parcurs, au notat prea puțini elevi și mai ales la sfîrșitul pătrarului. O parte din profesori, pentru a nu „pierde timp" cu examinarea orală, au dat dese lucrări de control. Direcția școlii și diriginții au arătat tovarășilor că valoarea educativă a examinării orale nu poate fi înlocuită cu lucrări de control și pe pătrarele III și IV s-a remediat în bună măsură această deficiență.

Așa cum analiza muncii fiecărui pătrar duce la alcătuirea planului de muncă pentru pătrarul viitor, căutînd pe cît posibil să înlăture lipsurile constatate, în cazul analizei muncii de la sfîrșitul anului școlar ea este direct și nemijlocit legată de necesitatea alcătuirii planului general anual al școlii pentru anul școlar viitor și înlăturarea lipsurilor constatate în anul precedent.

Această analiză se face în școala noastră în două etape. Cea dintîi se realizează imediat după încheierea examenelor și se desfășoară după același sistem ca cele care au loc după încheierea fiecărui pătrar. Bineînțeles că de data aceasta, darea de seamă alcătuită cu ajutorul responsabililor de comisii metodice și al responsabililor diferitelor aspecte ale muncii, se stră-

duiește să pună în evidență anumite concluzii de principiu privitoare la aspectele pozitive și negative din întreaga muncă a anului școlar încheiat. De asemenea, darea de seamă pune în fața colectivului anumite propuneri care se desprind din concluzii, propuneri care — discutate și adoptate — constituie primele jaloane ale documentului care va sta la baza muncii din noul an școlar și anume planul general anual.

Anul acesta responsabilii diferitelor comisii strîng material încă de la începutul anului școlar în vederea alcătuirii dării de seamă de la sfîrșit și a elaborării propunerilor de îmbunătățire a muncii. Membrii comisiei de alcătuire a subiectelor pentru temele orelor educative au asistat la un mare număr de ore, pentru a putea face propuneri de felul cum vor trebui alcătuite subiectele pentru aceste ore în anul viitor. Ei au observat că în varietatea tematicii ar fi necesar să se introducă și teme ca: onoarea clasei și onoarea personală, care este comportarea unui bun tovarăș etc. De asemenea, responsabilul comisiei de organizare a activității extrașcolare a participat la toate ședințele cercurilor pe obiecte.

Procedînd în felul acesta, comisiile respective cunosc bine munca sectoarelor ce le sînt încredințate, iar la sfîrșitul anului, la alcătuirea dării de seamă și a propunerilor pentru planul general al anului școlar viitor, se vor putea face propuneri care să reflecte nevoile reale ale claselor, ale școlii.

Este de la sine înțeles că, pentru a formula aceste propuneri se folosesc și procesele verbale ale ședințelor anterioare ale consiliului pedagogic în care, în tot timpul anului școlar, colectivul a făcut diferite propuneri pentru îmbunătățirea muncii.

A doua etapă a acestei analize se face în cadrul ședinței în care se stabilesc principiile ce vor sta la baza noului plan general anual.

În mod concret lucrurile se desfășoară astfel: în primele zile ale vacanței de vară, încă înainte de plecarea cadrelor didactice în concediu, directorul convoacă într-o ședință pe responsabilii diferitelor sectoare de muncă, pe responsabilul colțului pedagogic și pe responsabilii comisiilor metodice. În această ședință — pornindu-se de la materialul existent — se pun bazele planului general anual care va fi întocmit în timpul vacanței de vară. În cadrul ședinței se stabilește ce anume din experiența noastră trecută va fi folosit în noua muncă, care sînt lipsurile ce s-au vădit în fiecare sector al muncii și ce anume va prevedea planul, în vederea lichidării acestor lipsuri. Procedînd în felul acesta, se face de fapt o nouă analiză a muncii din anul școlar care s-a scurs, în lumina măsurilor ce trebuie luate în viitor. În cadrul acestei ședințe se ia fiecare sector în parte: învățătura, frecvența, disciplina, munca diriginților, munca cu părinții și se stabilesc preocupările și măsurile legate de munca viitoare în domeniul respectiv. Bineînțeles că această muncă de stabilire a măsurilor ce vor fi luate și care este precedată de încă o analiză ce pleacă de la valabilitatea măsurilor prevăzute în planul din anul școlar încheiat, nu poate fi efectuată într-o singură ședință; ea necesită trei-patru ședințe consecutive. Avantajul pe care îl aduce această metodă constă în faptul că fiecare responsabil pleacă înarmat cu anumite puncte de vedere precizate și stabilite în colectiv, în ceea ce privește domeniul de activitate pentru care trebuie să alcătuiască planul, iar conducerea școlii are posibilitatea să dea de la început o linie unitară pentru toate sectoarele de activitate. Tot în cadrul ultimei ședințe se stabilește data pînă la care fiecare responsabil va depune acea parte a planului general de muncă la care lucrează împreună cu ceilalți profesori care fac parte din comisia sa.

Această dată nu depășește în nici un caz 15 august.

Prin acest sistem de alcătuire a planului general anual, acesta devine rodul unei munci în care este antrenat întregul colectiv al școlii, colectiv care participă astfel la unul din principalele aspecte ale pregătirii noului an școlar.

Proiectele de plan prezentate de respectivele comisii sînt apoi studiate de conducerea școlii, care le încheagă într-un plan unitar, aducîndu-le modificările necesare. În general, modificările care se aduc sînt neînsemnate, fiindcă la planificarea muncii, în cadrul fiecărui sector lucrează tovarășii care se ocupă îndeaproape de respectiva problemă și o cunosc bine și pentru că punctul de vedere al conducerii a fost arătat în ședința în care s-au pus jaloanele planului.

Planul general anual capătă o formă definitivă după ce este discutat și aprobat în 1—2 ședințe ale consiliului pedagogic, care se țin puțin înainte sau imediat după prima zi de școală.

Inafara acestor acțiuni care — așa cum am arătat — se desfășoară în tot timpul anului școlar sau în strînsă legătură cu munca din anul școlar în curs, există desigur altele care își trăiesc viața în perioada care desparte închiderea anului școlar în curs și deschiderea noului an școlar și care sînt menite să contribuie la pregătirea noului an. O asemenea acțiune o constituie planul de activitate al școlii în lunile în care cursurile nu funcționează. Acest plan este alcătuit de către colectivul de direcție imediat după terminarea examenelor și supus spre aprobare consiliului pedagogic și colectivului ce muncește în domeniul administrativ.

Planul stabilește sarcinile care stau în fața școlii în legătură cu pregătirea noului an școlar începînd cu acelea de ordin gospodăresc și trecînd la cele legate direct de munca instructiv-educativă.

În funcție de aceste sarcini și de oamenii cărora le revin, se stabilește o strictă planificare a concediilor. Așa de pildă, în școala noastră ne străduim ca — ținînd seama și de interesul învățătorilor și profesorilor — să se afle în concediu în același timp toți cei ce intră în componența unei comisii care lucrează la planificarea muncii într-un anumit sector, pentru ca ei să poată lucra împreună la planul general în perioada în care nu sînt în concediu.

De asemenea sîntem foarte atenți la planificarea concediului tovarășilor din colectivul de direcție, după cum anumite munci cer într-o anumită perioadă prezența unuia sau a altuia. De exemplu, directorul școlii nu se va afla în concediu în perioada 15 august—1 septembrie cînd trebuie luate ultimele măsuri privitoare la deschiderea în bune condiții a anului școlar; directorul adjunct — care se ocupă de problemele administrative — nu se va afla în concediu în perioada în care se fac reparații și se amenajează întregul local al școlii.

Planul acesta de activitate este în așa fel alcătuit încît fiecare învățător și profesor și fiecare tovarăș care lucrează în sectorul administrativ, să știe care este perioada de concediu și care sînt sarcinile ce-i revin pînă în prima zi de școală a noului an școlar.

Plecînd de la necesitatea de a asigura stabilitate în componența colectivului pedagogic, în acest an școlar nu vom repeta greșeala din anii trecuți, cînd profesorii intrau în vacanță fără să cunoască la ce clase vor preda în anul școlar viitor. Ne vom strădui să facem repartizarea pe clasă a profesorilor pentru noul an școlar pînă la începutul lunii iunie. Desigur că oficializarea acestei repartizări de către forurile competente ar contribui la

avîntul cu care profesorul se va pregăti pentru anul viitor încă din timpul vacanței. Cadrele didactice vor putea astfel să-și alcătuiască, în tihnă, planurile calendaristice și să se pregătească din toate punctele de vedere pentru a preda la anumite clase.

In felul acesta efectuarea acestor munci nu va mai purta, ca în alți ani, o notă de grabă, iar consfătuirile din toamnă vor găsi pe fiecare profesor preocupat de problemele specifice ale predării unui anumit obiect, la o anumită clasă.

Ca și în alți ani, în ședința consiliului pedagogic care are loc cu cel mai tîrziu o săptămînă înainte de prima zi de școală, și în acest an vom expune la ședința respectivă planul desfășurării activității în prima zi de școală și vom prezenta tovarășilor profesori orarul pentru noul an școlar, orar pentru a cărui stabilitate nu cruțăm nici un efort.

Planul de muncă pentru perioada de vacanță prevede și măsurile care vor fi luate pentru ca perioada de înscriere a elevilor să găsească școala pregătită din toate punctele de vedere și pentru ca să dăm înscrierilor și un caracter educativ. În funcție de perioada concediilor se stabilește care sînt zilele și orele în care tovarășii profesori vor asista la înscriere pentru a lua contact cu elevii, mai ales cu acei noi veniți în școala noastră, și cu părinții acestora. Elevilor noi veniți li se arată clasele în care vor învăța, laboratoarele, camera pionierilor etc. La repartizarea acestor elevi în clase — acolo unde avem clase paralele — ținem seama de situația lor școlară; pe cei cu o situație mai bună îi repartizăm într-o clasă care are nevoie să fie întărită, iar pe cei cu o situație mai slabă, într-o clasă cu un colectiv mai bine închegat.

In această perioadă tovarășii învățători care vor preda la clasa I vizitează pe părinți, iau un prim contact cu familia noilor noștri elevi și asigură venirea acestora la școală din prima zi.

Un domeniu în care nu am avut rezultate prea bune în anii precedenți și în legătură cu care ne propunem o mai stăruitoare muncă, este acela al aprovizionării elevilor noștri cu manuale.

In acest an vom lua din timp măsuri pentru o organizată acțiune de strîngere a manualelor de la elevii noștri, de sortarea acestora în timpul vacanței — după transmisibilitatea sau netransmisibilitatea lor în anul următor — de recondiționare a unora de către elevi, sub îndrumarea profesorului — în cadrul cercului „mîini îndemînatice" — și de distribuirea lor cu prilejul înscrierilor.

Ne vom strădui să evităm astfel unele din greutățile pe care le-am avut și în acest an ca urmare a faptului că elevii nu aveau toți, de la începutul anului, manuale. Fără îndoială că reușita acestei acțiuni depinde într-o hotărîtoare măsură și de felul în care organele răspunzătoare vor asigura aprovizionarea din timp a elevilor cu manuale noi.

O acțiune pe care nu o neglijăm în nici un an constă în repartizarea din timp a elevilor pe clase.

Așa cum nu ne este indiferentă repartizarea profesorilor pe clase și ne străduim ca pe baza cunoașterii temeinice a fiecărui cadru didactic să-l repartizăm la clasele cele mai corespunzătoare, ținînd seama și de principiul continuității în muncă, tot astfel ne străduim ca, păstrînd în general componența unei clase în ceea ce privește elevii — pentru ca astfel să contribuim la închegarea unui colectiv — să facem totuși unele schimbări necesare pentru o cît mai armonioasă dezvoltare a colectivului respectiv.

După ce perioada înscrierilor s-a terminat, înainte de a trece la alcătuirea cataloagelor (chiar a celor provizorii în anii în care sîntem obligați să le folosim) chemăm pe diriginții claselor paralele din anul școlar încheiat și împreună cu acești diriginți, cu secretarii organizației U.T.M., respectiv, instructorii de detașamente și discutăm eventuala necesitate de a completa anumite clase care au avut elevi rămași repetenți sau care din diferite motive au plecat din școala noastră. Bineînțeles că această măsură se poate traduce în viață, în bune condiții, numai dacă ea este precedată de cunoașterea temeinică a claselor din timpul anului încheiat. Numai o bună cunoaștere a claselor va conduce la completarea lor în așa fel încît să se aducă unele îmbunătățiri în componența viitoare a fiecărei clase.

Experiența ne arată că nu trebuie să ne apară ca indiferentă nici repartizarea claselor pe serii (dimineața și după amiază).

Nu ne referim la faptul că este bine ca elevii mai mici să învețe dimineața; în această privință există dispoziții precise ale Ministerului. Ne referim la aceea că este bine să nu funcționeze în serii diferite clase paralele.

De cîte ori procedam astfel am fost obligați să facem dese schimbări aproape în tot timpul anului. Unii părinți insistau ca elevii respectivi să învețe dimineața, iar alții după amiaza. Rezistența noastră era pînă la urmă înfrîntă de insistențele cu aparență de obiectivitate ale părinților. În asemenea condiții era greu să respecți anumite cerințe pedagogice în ceea ce privește stabilitatea colectivului de elevi. De cînd clasele paralele se află toate în aceeași serie, multe din motivele ridicate de părinți nu mai acționează. Școala are astfel posibilitatea să asigure stabilitatea colectivului de elevi de la începutul pînă la sfîrșitul anului școlar.

Așa cum se vede din rîndurile de mai sus, ne-am propus să arătăm numai unele din problemele care frămîntă colectivul școlii noastre în legătură cu pregătirea noului an școlar.

Ele sînt menite să arate importanța acestei probleme și să vădească necesitatea de a se lua din timp măsurile în legătură cu buna organizare a acestui important aspect al muncii de educare comunistă a copiilor care ne sînt încredințați.

Cum folosesc temele pentru acasă în însuşirea limbii ruse de către elevii clasei a VII-a

Prof. ION BUCUROIU
Şcoala de 10 ani, Militari — Bucureşti

Problema însuşirii temeinice a cunoştinţelor în şcoală este o preocupare permanentă a cadrelor noastre didactice. Este vorba de a da elevilor cunoştinţe ştiinţifice importante pentru viaţă, de a face ca elevii să înveţe în mod conştient, nu formal.

Un rol important au de îndeplinit, în această privinţă, temele pentru acasă — parte integrantă a muncii zilnice a profesorului şi a elevului. Ele au scopul de a fixa mai bine cunoştinţele dobîndite de elevi la lecţie, de a le forma priceperi şi deprinderi de muncă independentă.

Pînă la absolvirea clasei a VII-a, elevii îşi formează, pe baza cunoştinţelor dobîndite, o serie de priceperi şi deprinderi.

Dacă ţinem seama de faptul că în clasa a VII-a se încheie pregătirea viitorilor elevi ai şcolilor medii, înţelegem uşor de ce aici este necesară o deosebită atenţie pentru organizarea activităţii instructiv-educative, inclusiv a temelor pentru acasă.

Iată de ce mi-am propus să arăt cum folosesc eu, în munca cu elevii clasei a VII-a, temele pentru acasă în însuşirea limbii ruse de către elevii acestei clase.

Studierea în ultimii ani a lucrărilor lui I. V. Stalin în domeniul lingvisticii, a însemnat şi pentru profesorii de limba rusă din ţara noastră un bun prilej de înarmare metodică şi de organizare mai temeinică a muncii de predare. Învăţătura stalinistă despre limbă a pus şi mai mult în lumină sarcina principală a studiului limbii ruse în şcoală — însuşirea conştientă şi trainică a bazelor gramaticii şi ortografiei de către elevi, crearea pentru elevi a posibilităţii de a se servi în practică (în vorbire şi în scris) de regulile gramaticii, ortografiei şi punctuaţiei.

Legarea studiului limbii de dezvoltarea gîndirii elevilor, aplicarea principiului istorismului în tratarea fenomenelor de limbă, dezvoltarea deprinderilor ortografice etc. — iată o serie de principii a căror aplicare în practica predării limbii ruse la clasa a VII-a, este strîns legată de modul în care se dau şi se execută temele pentru acasă.

Cum m-am străduit să subordonez temele pentru acasă la limba rusă la clasa a VII-a sarcinilor amintite?

Am căutat, în primul rînd, să mă călăuzesc de acea preţioasă indicaţie a pedagogiei sovietice, potrivit căreia succesul executării temelor pentru acasă de către elevi depinde în mare măsură de metodica dării lucrărilor pentru acasă, de instructajul prealabil al profesorului.

Am căutat să explic elevilor temele pentru acasă în aşa fel, încît ei să înţeleagă clar atît conţinutul cît şi ordinea în care trebuie să le execute. În această privinţă este important ca temele pentru acasă să fie astfel alese ca ele să ilustreze materialul teoretic predat în cele mai avantajoase condiţii şi, prin aceasta, să dea elevilor posibilitatea de a aprofunda acest material. Temele pentru acasă la gramatică — mai ales temele suplimentare pentru elevii rămaşi în urmă la învăţătură — au cuprins în general texte al căror conţinut elevii îl cunoşteau. Intr-un text cunoscut elevii identificau mai uşor o parte de cuvînt sau una de propoziţie, un oarecare fenomen de limbă.

Se ştie, de pildă, că în gramatică, morfologia şi sintaxa sînt două capitole deopotrivă de importante, că deşi fiecare dintre ele îşi are specificul său, între ele există o legătură organică. Studierea morfologiei se face în clasele V—VI. De aceea, manualul pentru clasa a VII-a se preocupă, în ce priveşte gramatica, în mod aproape exclusiv de sintaxă, cuprinzînd un număr redus de exerciţii de morfologie; expunerea recapitulativă a noţiunilor de morfologie se limitează doar la trei tabele, date pe trei pagini, privitoare la declinarea substantivului şi la aspectul verbelor, şi ca atare manualul nu oferă de ajuns profesorului posibilitatea de a realiza în practică această legătură între morfologie şi sintaxă. De aceea, anul acesta, s-a dat ca sarcină profesorilor care predau la clasa a VII-a, să se preocupe de a da elevilor material suficient pentru repetarea morfologiei, material legat de temele pentru acasă, completînd exerciţiile date în manual şi realizînd astfel o legătură permanentă între morfologie şi sintaxă.

La începutul anului şcolar am căutat să dau elevilor — în cele aproximativ 10 lecţii de repetare a morfologiei — teme pentru acasă care să corespundă tipului acestor lecţii: declinarea în propoziţie, de exemplu a unui pronume urmat de un adjectiv şi de un substantiv — după ce s-a făcut mai întîi repetarea:

моя любимая родина
(patria mea iubită).

O deosebită atenţie trebuie acordată analizei morfologice scrise în limba rusă, care are drept scop să înveţe pe elevi să recunoască cu uşurinţă fenomenele limbii ruse şi să le denumească cu ajutorul anumitor termeni — acest lucru avînd importanţă şi în însuşirea de către elevi a diferitelor reguli de ortografie. In alegerea acestor teme trebuia evitată analiza morfologică complicată; de aceea au fost date elevilor pentru analiză fragmente din texte cunoscute, cu propoziţii şi fraze a căror construcţie să nu prezinte dificultăţi în ce priveşte înţelegerea sensului lor.

Pentru a lega studiul limbii de dezvoltarea gîndirii, au fost date elevilor, în tot cursul anului, exerciţii cu căutarea familiilor de cuvinte, compoziţii scurte (privitoare mai ales la felul cum elevii au petrecut vacanţa, la datele istorice importante pentru poporul nostru etc.) sau

exerciţii de retroversiune cu exemple vii, expresive. Iată un exemplu de asemenea temă bazată pe retroversiune: să se traducă în limba rusă:

În Ţara Socialismului a fost desfiinţată exploatarea omului de către om. Fiecare munceşte după posibilităţile sale şi primeşte după munca sa.

În Uniunea Sovietică se construieşte comunismul.

Viaţa oamenilor sovietici este veselă şi fericită.

Cu ajutorul Uniunii Sovietice, sub conducerea Partidului Muncitoresc Romîn, poporul nostru construieşte socialismul.

Să se caute familia cuvîntului труд (muncă).

Totodată am cerut elevilor să memoreze în limba rusă propoziţia „La noi fiecare munceşte după puterile sale şi primeşte după munca sa". „У нас каждый трудится по своим способностям и получает по своему труду".

— cu un conţinut ideologic bogat şi cu o formulare simplă.

În lecţia ce urma, la început, verificam modul în care elevii au scris tema pentru acasă; chemăm la tablă 2—3 elevi să citească, să scrie fiecare cîte 2 propoziţii din textul dat şi să formuleze pe loc, şi să scrie o propoziţie asemănătoare, din punct de vedere al conţinutului, cu propoziţiile din textul dat.

În felul acesta tema pentru acasă constituia o bază şi în dezvoltarea vorbirii — lucru ce atrăgea atenţia elevilor, făcîndu-i să participe cu interes la desfăşurarea mai departe a lecţiei. Formularea de exemple (propoziţii) cu conţinut ideologic avea totodată şi o însemnătate educativă.

Pentru a aplica — în cursul anului şcolar — principiul istorismului în tratarea fenomenelor de limbă, au fost date elevilor teme pentru acasă, axate pe probleme care să oglindească procesul de perfecţionare treptată, permanentă a limbii ruse, să reflecte faptul că structura gramaticală şi fondul principal de cuvinte îşi dobîndesc stabilitatea, faptul că între dezvoltarea limbii ruse şi istoria popoarelor sovietice există o legătură organică. Astfel, pe lîngă căutarea familiilor de cuvinte, s-a dat elevilor să caute în bucata de lectură „A. S. Puşkin" cuvintele învechite care au dispărut din fondul activ de cuvinte [дворянский (nobiliar), крепостной (iobag), губерния (gubernie) etc.]; să dea exemple de cuvinte noi, apărute în limba rusă după Marea Revoluţie Socialistă din Octombrie. După ce în prealabil arătasem pe scurt ce a determinat pe de o parte dispariţia unor cuvinte din fondul activ de cuvinte al limbii ruse şi pe de altă parte apariţia altora, elevii au găsit cu uşurinţă asemenea cuvinte noi ca: совхоз (gostat), колхоз (colhoz), комсомол (comsomol), etc. formînd totodată şi familii de cuvinte:

комсомол (comsomol)	комсомолец (comsomolist)	комсомолка (comsomolistă)
колхоз (colhoz)	колхозник (colhoznic)	колхозница, (colhoznică).

Elevii puteau după aceea să construiască singuri propoziţii în legătură cu aceste cuvinte. Compararea cu fenomenele asemănătoare petrecute

în limba romînă a uşurat mult înţelegerea acestor probleme (dispariţia treptată din fondul activ al limbii romîne a unor cuvinte ca: *iobag, boier, judeţ,* apariţia unor cuvinte noi ca: *gostat, colectivă, utemist*).

Trebuie spus că asemenea teme pentru acasă au contribuit totodată la dezvoltarea la elevi a deprinderilor ortografice, ajutînd într-o măsură însemnată la înlăturarea confuziilor pe care le fac elevii în terminaţiile cazurilor substantivelor, în terminaţiile conjugării verbelor, etc. Astfel, elevul Ş. Dumitru, care deseori făcea confuzii în scris în terminaţiile cazurilor substantivelor, a fost ajutat mult prin asemenea exerciţii scrise la înlăturarea greşelilor de ortografie; elevul J. Virgil, care se preocupa de lectura unor reviste sovietice ca „Мурзилка", „Огонёк", aducea întotdeauna exemple cunoscute de el de cuvinte nou apărute în limba rusă, legate de activitatea multilaterală şi bogată de construire a comunismului în Uniunea Sovietică; ca să se verifice pe el însuşi, mă întreba dacă nu cumva vreunul din cuvintele găsite de el au existat şi înainte de Revoluţie. La cuvintele apărute în epoca socialismului stăruiam mai ales asupra caracteristicilor gramaticale ale acestora, ca părţi de vorbire sau ca părţi de propoziţie (în cadrul propoziţiilor formulate în scris) cu prilejul lecţiilor de analiză morfologică, a lecţiilor de analiză sintactică sau a lecţiilor de analiză combinată (morfologico-sintactică) destul de frecvente în activitatea clasei a VII-a la limba rusă.

Formarea deprinderilor ortografice la elevi era ajutată şi prin asemenea teme pentru acasă ca scrierea din memorie a unor poezii învăţate pe de rost în cursul anului şcolar precedent (de ex.: cîntecul „Широка страна моя родная", a cărui melodie elevii o învăţaseră la lecţiile de limba rusă în clasa a VI-a). Pentru a avea siguranţa că elevii au scris poezia fără a folosi manualul pentru clasa VI-a, erau chemaţi la tablă 2—3 elevi care scriau în clasă cîteva versuri din poezia respectivă, făcîndu-se în acelaşi timp observaţiile corespunzătoare cu privire la scrierea corectă a cuvintelor.

In privinţa aceasta este important ca profesorul să ţină evidenţa greşelilor tipice la scris, pe care le fac în general elevii clasei, precum şi a acelor greşeli tipice pe care le face fiecare elev în parte. Acest lucru mi-a dat posibilitatea să văd lipsurile mele proprii şi totodată să constat cum creşte nivelul scrierii pe întreaga clasă şi la fiecare elev în parte. Observînd că cele mai multe greşeli ortografice erau legate în general de întrebuinţarea cazurilor substantivelor — mai ales a cazului genitiv — şi a timpurilor verbului, dădeam elevilor care întîmpinau astfel de greutăţi aproape în mod regulat ca temă suplimentară pentru acasă, să decline la singular sau la plural un substantiv, sau să conjuge în propoziţii un verb, chiar dacă în perioada respectivă se studiau probleme de sintaxă sau de literatură.

Temele suplimentare pentru acasă date elevilor rămaşi în urmă la învăţătură nu trebuie să fie mereu aceleaşi în ce priveşte gradul de dificultate în rezolvarea lor; dimpotrivă ele trebuie să fie astfel alese, gradate, încît să permită elevilor să crească, să abordeze şi să rezolve cu timpul probleme mai grele alături de elevii buni la învăţătură din colectivul clasei. Astfel, de ex. temele suplimentare în legătură cu declinarea sau conjugarea unor părţi de vorbire izolate erau urmate de teme cu declinarea în propoziţii, la singular şi la plural, conjugarea la timpul prezent, trecut şi viitor, iar apoi de teme în legătură cu analiza

sintactică şi analiza gramaticală combinată, teme în legătură cu rezumate ale unor texte uşoare din manual, compuneri scurte, etc. Numai parcurgînd un astfel de drum elevii rămaşi în urmă ajung la înţelegerea ştiinţifică a problemelor limbii ruse, la convingerea că şi ei îşi pot însuşi temeinic limba rusă.

Cercetînd acasă atent caietele de teme ale elevilor, îmi dădeam seama mai bine care sînt greşelile în scriere ale elevilor. Greşelile acestea tipice erau discutate în clasă de obicei la începutul lecţiei sau uneori în cadrul orelor suplimentare cu elevii rămaşi în urmă la învăţătură. Primind şi executînd teme pentru acasă la nivelul lor, discutînd apoi executarea acestor teme în colectivul clasei, iar atunci cînd timpul nu permitea aceasta — în cadrul orelor suplimentare, elevi ca B. Ion, P. Ion, ş.a., au înţeles că şi ei pot ajunge să scrie ca elevii fruntaşi J. Virgil, I. Marin, etc., că limba rusă e deosebit de bogată, că tocmai pentru aceasta ea trebuie studiată cu perseverenţă, cu seriozitate.

O problemă importantă în îmbunătăţirea muncii asupra temelor pentru acasă o constituie legătura cu profesorul de limba romînă. Cercetînd împreună cu profesorul de limba romînă unele lucrări ale elevilor, scrise la limba romînă, cercetînd singur în şcoală unele caiete de teme pentru acasă la limba romînă ale elevilor, aveam posibilitatea să văd care sînt lipsurile elevilor în scriere la limba romînă. Notîndu-mi aceste lucruri, căutam exemple de fenomene asemănătoare în limbile romînă şi rusă; după ce dădeam în clasă acest material, elevii înţelegeau şi aplicau mai uşor unele reguli ortografice şi mai ales unele reguli de punctuaţie.

Experienţa acestei colaborări cu profesorul de limba romînă mi-a arătat că nepriceperea unor elevi de a construi fraze atît în romîneşte cît mai ales în ruseşte, se datoreşte de fapt cunoaşterii insuficiente a regulilor fundamentale ale sintaxei şi morfologiei. La limba rusă elevii întîmpinau greutăţi mai ales cînd era vorba să întrebuinţeze verbele de aspect perfectiv şi cele de aspect imperfectiv. Am acordat studiului acestor probleme mai multe ore decît cele prevăzute iniţial în planul calendaristic. În acest timp am căutat să obţin de la elevi traducerea exactă în romîneşte, la timpul trecut, a verbului de aspect perfectiv (mai ales prin perfectul compus romînesc) spre ex. я прочитал = eu am citit şi a celui de aspect imperfectiv (cel mai adesea prin imperfectul din limba romînă) я читал = eu citeam. După aceea am dat ca temă pentru acasă să se traducă din romîneşte în ruseşte.

Dau un exemplu de asemenea temă pentru acasă:

Să se traducă în limba rusă:

— *Cînd am venit acasă, fratele meu citea ziarul.*

— *Ieri am fost la demonstraţie, iar după masă, cînd mă întorceam acasă, am întîlnit sportivii. După ce m-am întors acasă, am scris prietenului meu Victor o scrisoare în limba rusă.*

Insistînd în temele pentru acasă asupra redării exacte în traducere a sensului verbelor, asupra înţelegerii felului acţiunii arătate de verbul de aspect perfectiv sau verbul de aspect imperfectiv, am putut parcurge cu rezultate mai bune acest capitol, important şi totodată dificil, din gramatică.

Temele pentru acasă au fost date de obicei la sfîrşitul lecţiei, după predarea şi fixarea în clasă a noului material, cînd elevii aveau o bază

de discutare și de tratare a problemelor. Acest lucru e valabil mai ales pentru lecțiile de comunicare de noi cunoștințe sau lecțiile de repetare. La lecțiile de verificare a cunoștințelor — de pildă, prin lucrări scrise de control — temele pentru acasă erau date la începutul lecției, pentru că în timpul lucrării de control și chiar după aceea elevii sînt preocupați, se interesează, în general, de felul cum au executat lucrarea de control, nu urmăresc cu atenție darea temelor pentru acasă, explicațiile profesorului în legătură cu modul de executare a temelor.

La darea temelor pentru acasă am ținut seama, de asemenea, de cerința pedagogică potrivit căreia trebuie să existe o coordonare a activităților la obiectele de studiu. Astfel, înainte de a hotărî asupra dării temelor pentru acasă, am luat legătura cu ceilalți profesori pentru a stabili ca volumul lucrărilor date elevilor pentru acasă, la toate obiectele de studiu, să nu depășească timpul recomandat de pedagogia sovietică ($3^1/_2$ ore pe zi de studiu acasă pentru clasa a VII-a).

Această coordonare a muncii profesorilor care predau la aceeași clasă ajută în general colectivului pedagogic să evite supraîncărcarea elevilor cu teme pentru acasă.

Temele pentru acasă m-au ajutat să educ la elevi atitudinea conștientă față de muncă, simțul răspunderii în îndeplinirea sarcinilor — fapt ce contribuie la formarea unor trăsături de caracter, ca de exemplu exigența față de sine, punctualitatea, perseverența, cu care elevul trebuie să plece din școala noastră nouă.

Alegerea justă a temelor pentru acasă, atît din punct de vedere al conținutului cît și al volumului, controlul exigent și permanent al temelor au contribuit mult la obținerea unor rezultate tot mai bune, iar rămînerea în urmă la limba rusă nu mai constituie o problemă la clasa a VII-a.

Formarea deprinderilor practice în predarea științelor naturale

Dezvoltarea dragostei pentru agricultură

Cadrele didactice din școlile noastre luptă pentru ridicarea nivelului de predare a științelor naturale, reușind să asigure cunoștințe temeinice, legate de viață, să stimuleze interesul și dragostea elevilor pentru agricultură, orientîndu-i spre lucrări practice, atît în lecțiile la clasă cît și în activitatea dinafara clasei și extrașcolară.

Prezentăm în paginile Revistei de pedagogie activitatea desfășurată în acest domeniu de profesoara Eugenia Mihăilescu de la Școala pedagogică de învățătoare din Ploești, precum și realizările unor școli din raionul Roman.

Pentru ca lecțiile de științe naturale să fie cît mai vii, cît mai legate de viață, să determine pe elevi să participe cît mai activ în procesul desfășurării lecției, am utilizat toate mijloacele pe care școala le pune la îndemîna cadrelor didactice, m-am bazat pe experiența pozitivă a cadrelor noastre didactice, am folosit propria mea experiență, dar în primul rînd am folosit experiența cadrelor didactice din Uniunea Sovietică.

Știind că unui învățător îi sînt absolut necesare temeinice cunoștințe din domeniul agriculturii am dat o deosebită atenție însușirii acestor cunoștințe de către elevele anului patru. Aceste eleve vor fi mîine învățătoare, în mijlocul țărănimii muncitoare și, prin cunoștințele lor, vor putea ajuta țărănimea muncitoare în lupta pentru obținerea unui mai mare belșug de cereale.

La tema „Selecția naturală și lupta pentru existență", le-am arătat cum omul poate lupta și de ce trebuie să lupte împotriva buruienilor. Le-am spus elevelor că este de datoria învățătorului să-i învețe pe țăranii muncitori să stîrpească pirul care este o buruiană foarte dăunătoare. Aceasta se poate realiza prin înăbușirea pirului, lipsirea lui de lumină. In acest scop se vor semăna — pe locul năpădit de pir — plante care cresc repede. Acestea fiind semănate des și crescînd repede, umbresc locul și lipsesc de lumină pirul care crește mai încet. Lipsa de lumină duce la slăbirea pirului și dacă această metodă se întrebuințează în repetate rînduri, pirul va dispare. In cazul acesta, în lupta dintre buruiană (pir) și plantele de cultură semănate des (hrișcă, amestec de ovăz și măzăriche etc.) au învins plantele de cultură. Am arătat însă elevelor că acolo unde omul nu întrebuințează

metode agrotehnice înaintate pentru stîrpirea pirului, nu desmiriștește imediat după seceriș, nu curăță rădăcinile pirului, scoase la suprafață de plug, și face însămînțări nepotrivite, învingător este pirul, iar pămîntul de pe care nu s-a stîrpit această buruiană, dă o recoltă săracă.

Pentru ca elevele să aibă o imagine reală a luptei dintre buruieni și plantele de cultură, am ieșit pe parcela experimentală a școlii unde, pe o porțiune mică se experimentează stîrpirea pirului după metoda arătată. Am făcut apoi o excursie și pe parcurs am întîlnit semănături înăbușite de pir. Elevele au putut astfel să înțeleagă cît de dăunătoare este această buruiană pentru economia țării și deci cît este de necesară lupta împotriva ei.

Cu prilejul acestei excursii, întîlnind și răsaduri de varză, am putut să arăt elevelor în mod concret cum se combat dușmanii agriculturii prin metoda biologică. Le-am explicat că un dușman destul de vătămător al verzei este fluturele de varză. El este distrus de muștele tahinide și de broaște care sînt prieteni credincioși ai grădinarului. Muștele tahinide depun ouăle pe larvele fluturelui de varză și larva muștei tahinide se hrănește din larva fluturelui de varză, distrugînd-o. De asemenea, broaștele se hrănesc cu fluturi de varză sau cu larve, contribuind la distrugerea acestui dușman al verzei.

La lecțiile de botanică — anul II — am predat la capitolul „Plante de cultură din R.P.R. și din ținutul respectiv" — cerealele. Pe baza materialului din laborator (planșe cu diferite cereale, un snop de grîu ramificat, diferite semințe puse în cutii etichetate etc.) elevele au fost lămurite asupra rolului deosebit de important al aplicării metodelor agrotehnice avansate.

Pentru ca elevele să vadă practic care este rezultatul aplicării metodelor agrotehnice înaintate, am vizitat cu ele expoziția agricolă regională. Aici ele au putut să vadă diferența cantitativă dintre cerealele cultivate pe pămîntul lucrat cu mijloace mecanizate și cele realizate pe un teren lucrat cu mijloace rudimentare.

Pentru ca lecțiile de botanică să fie cît mai legate de viață, folosesc material intuitiv și fac experiențe care dau posibilitatea elevelor să înțeleagă dependența cauzală a fenomenelor, să înțeleagă acțiunea diferitelor legi. Pentru ca elevele să vadă cum acționează practic această dependență cauzală, am pus în apă — către sfîrșitul lunii ianuarie — ramuri de pomi. Schimbîndu-le cu regularitate apa și ținîndu-le la căldură și lumină, mugurii au început să se desfacă și în prima jumătate a lunii februarie au înflorit. Elevele au putut deci să vadă că temperatura ridicată, lumina suficientă și apa (condițiile de hrană) au determinat desfacerea timpurie a mugurilor.

Le-am arătat elevelor că este foarte important să se cunoască factorii climatici și de sol ai unei anumite regiuni, deoarece în funcție de acești factori se fac însămînțările și se efectuează toate muncile agricole. În regiunile mai mult expuse soarelui, arăturile și însămînțările se vor face mai timpuriu.

Majoritatea cunoștințelor de botanică le predau pe bază de experiențe pregătite din vreme în laborator. De exemplu, pregătirea clorofilei, a pigmenților din frunză (clorofilă și xantofilă); la circulația substanțelor organice în plantă, experiența începută în laborator s-a urmărit în continuare la colțul naturii vii, observîndu-se calosul format la întreruperea scoarței pe o ramură de leandru.

De asemenea, la capitolul „semințe" s-au făcut experiențe din care elevele au învățat cum se poate determina puterea de germinare a diferitelor semințe. Am pregătit — cu elevele anului II — lădițe speciale, am făcut la fiecare lădiță 4 despărțituri și s-a pus pămînt pregătit cu îngrășăminte. In fiecare lădiță s-a pus un singur fel de sămînță și în fiecare despărțitură o sută de boabe. Cînd a ieșit colțul s-au numărat boabele încolțite din fiecare despărțitură și s-a făcut media; aceasta era puterea de germinare a seminței. S-au încercat astfel semințe de grîu, porumb, fasole, floarea soarelui.

După ce am terminat studierea capitolului, am făcut cu elevele o vizită la laboratorul regional de control al semințelor, unde elevele au văzut cum se face controlul semințelor trimise de diferite centre din regiune. Acolo ni s-a explicat că, după ce se face controlul, se întocmește un buletin de analiză și se trimite raionului respectiv odată cu recomandările necesare pentru însămînțări. Elevele au întrebat pe tovarășii de la regiune dacă raioanele sînt obligate să respecte recomandările regiunii, dacă se efectuează un control pentru a se vedea cum se respectă aceste recomandări și dacă în munca lor de a face ca pămîntul să fie însămînțat la timp și cu sămînță bună, sînt ajutați de către învățătorii satelor.

In răspunsul lor tovarășii de la regiune au arătat că în cele mai multe sate munca de realizare a unei sporite producții agricole, nici nu poate fi concepută fără acțiunile entuziaste și devotate ale învățătorilor. Ei sînt aceia care la căminele culturale, stînd de vorbă cu oamenii oricînd li se ivește prilejul, sau îndemnînd pe elevii lor să-și ajute părinții, au reușit, în cea mai mare parte, să-i facă pe țăranii muncitori să înțeleagă care sînt avantajele însămînțării la timp și cu sămînță bună.

De un real folos pentru predarea cunoștințelor științifice mi-au fost lecțiile desfășurate pe terenul experimental al școlii.

In acest laborator viu am făcut o permanentă legătură a teoriei cu practica și am urmărit dezvoltarea spiritului de observație al elevilor.

Mă voi ocupa în rîndurile ce urmează de activitatea ce am dus-o cu elevele pe terenul experimental al școlii noastre.

La începutul anului școlar 1953—1954, am căutat să organizez astfel munca pe terenul experimental al școlii, încît fiecare clasă să aibă o parte de care să răspundă. Așa spre exemplu, cu elevele anului III am ales o parte din teren pe care am organizat un asolament. Asolamentul se compune din șapte sole pe care am plantat crucifere (varză, conopidă, gulii), solanacee (pătlăgele roșii), cucurbitacee (dovleci, pepeni, castraveți), rădăcinoase (morcovi, țelină, pătrunjel, sfeclă, ridichi), leguminoase (mazăre, fasole), liliacee (ceapă, usturoi) și spanac. Pentru fixarea asolamentului am ținut seamă de natura solului și de lucrările ce trebuie efectuate, precum și de perioada optimă de însămînțare — în regiunea noastră — a fiecărei culturi. Am făcut calculul suprafețelor și am planificat cantitatea de sămînță necesară pentru terenul nostru.

Pentru culturile de sfeclă de zahăr am prevăzut îngrășarea solului — cu superfosfat — și afînarea lui. Pentru creșterea și dezvoltarea plantelor din familia cucurbitaceelor s-a rezervat porțiunea de teren mai umed, în apropierea apei.

Inainte de a trece la pregătirea răsadurilor, am fost cu clasele anului III la gospodăria anexă a școlii unde tovarășii grădinari au arătat elevelor cum se pregătește o răsadniță cu pat cald. Elevele au văzut cum a fost mai

întîi săpată o groapă de aproximativ 80 cm în care s-a introdus scheletul de lemn al răsadniței. Tovarășii grădinari — sub privirile interesate ale elevelor — au pus pe fundul gropii pămînt de țelină, apoi bălegar de grajd care dă căldura necesară, iar deasupra pămînt gras de mraniță. Au stropit apoi mranița cu apă și au pus rama de geam. Tovarășii grădinari au dat lămuriri diferitelor întrebări puse de elevi. Ei le-au explicat că, fiind udate cu apă și forțate de căldura produsă de arderea latentă din stratul de bălegar, semințele de buruieni aflate în mraniță, vor ieși în 7—8 zile la suprafață, vor fi apoi smulse și în pămîntul astfel curățat se va pune sămînța de legume. Grădinarii au arătat de asemenea că la însămînțarea în răsadniță se ține seama de specificul seminței: cele mai mici (ardei, pătlăgele roșii) care pînă la scoatere și plantare nu fac o tulpină prea viguroasă și care conțin mai puține substanțe nutritive, se seamănă la o adîncime de 3—4 cm, iar cele mai mari (castraveți, dovlecei) la 7—8 cm adîncime.

În vizitele făcute ulterior la gospodăria anexă a școlii elevele au văzut evoluția plantelor însămînțate și au asistat de asemenea la repicarea lor și la plantarea pe brazde.

Tot ce am învățat la lecțiile de botanică și am văzut efectuîndu-se practic la gospodăria anexă a școlii ne-am străduit să aplicăm și noi pentru solele organizate pe terenul nostru experimental.

Pentru dezvoltarea răsadurilor timpurii de varză și pătlăgele roșii, am prevăzut și pregătirea a 100 ghivece nutritive pe care le-am alcătuit astfel: am amestecat pămînt de țelină cu mraniță și cu superfosfat 2%, l-am udat bine, l-am presat și apoi am tăiat cuburi de 8/8 cm la care le-am fixat și o deschidere la partea superioară — pentru introducerea răsadului.

Acum răsadurile din solele noastre sînt mari. Elevele au muncit cu multă rîvnă, repicînd, udînd, plivind. Dorința lor este ca răsadurile noastre să nu rămînă cu nimic mai prejos de cele de la gospodăria anexă a școlii, ba mai mult, elevele anului trei cred că vor reuși să facă astfel ca răsadurile noastre să fie chiar mai frumoase decît cele ale gospodăriei anexe; au promis aceasta tovarășilor grădinari și după felul cum muncesc, și eu cred că își vor ține promisiunea.

Porțiunea de teren aflată în fața școlii a fost împărțită între anii I și II. Elevele anului II experimentează botanica sistematică (plante pe familii), iar elevele anului I au sădit plante ornamentale (floristică).

Elevele anului II au mai organizat și o porțiune de teren, mai ridicată, cu pietre și în apropierea apei, pentru a aranja un colț cu vegetație de altitudine: mușchi, licheni, ferigi.

Elevele anului I, deși în cadrul științelor naturale studiază anatomia și fiziologia omului, au lucrat cu multă dragoste la porțiunea repartizată lor din terenul experimental. Am împărțit terenul lor în două părți: pe una au semănat lucernă amestecată cu ovăz, iar pe cealaltă elevele au semănat violete, mixandre și au plantat bujori, gutui japonezi, liliac și stînjenei.

Cu multă seriozitate au lucrat, pe terenul experimental al școlii, învățătoarele din anul viitor — elevele anului IV. După ce am făcut cu ele schița terenului și am fixat culturile și planificarea lucrărilor, le-am îndrumat în efectuarea lucrărilor de toamnă și am recomandat elevelor să noteze în

carnetul lor individual temele ce trebuie executate, felul cum trebuie organizate lucrările, măsurile agrotehnice care trebuie folosite.

Insemnările în carnetul personal le fac astfel :

Data	Lucrări agrotehnice	Perioada optimă de însămînțat	Cantitatea de sămînță necesară la ha.	Observații
3 X.	Desfundarea terenului	—	—	S-a efectuat la o adîncime de 20 cm.
15 X.	Însămînțarea cu grîu	1-15 oct. pentru regiunea Ploești	150 kg	S-au însămînțat 3 parcele, în rînduri, în cuiburi

Pentru o bună organizare a muncii și pentru a evita supraîncărcarea elevelor, am luat legătură cu direcția școlii și cu ceilalți profesori în vederea întocmirii planificării, căutînd ca munca pe terenul experimental să nu coincidă cu alte activități ale elevelor, nedîndu-le astfel posibilitatea să se pregătească la alte obiecte. Am repartizat uneltele între gospodăria anexă a școlii și terenul experimental.

Ținînd seama de hotărîrea C.C. al P.M.R. referitoare la extinderea culturilor de legume și zarzavaturi, am căutat ca fiecare porțiune de teren să fie folosită. Direcția școlii s-a îngrijit să ne procure unele semințe (arpagic, usturoi, cartofi). Terenul care era săpat odată în toamnă, a fost încă odată săpat și elevele l-au pregătit pentru diferite culturi.

Pentru a putea urmări experimental avantajele ce le prezintă cultura obținută din semințe selecționate, față de parcela martor, ne-am adresat secției agricole regionale și laboratorului regional de control al semințelor, care ne-au ajutat la procurarea de semințe superioare. Înafară de legume, elevele anului IV au mai însămînțat porumb și floarea soarelui varietatea Jdanov. Porumbul și floarea soarelui ca și cartoful, au fost însămînțate în cuiburi patrate. Înainte de a însămînța, elevele au încercat puterea de germinare a semințelor în cutiuțele organizate așa cum am arătat. Deosebită pricepere în încercarea semințelor și la însămînțare au dovedit elevele Maria H. anul IV A, Rodica S. și Valentina A. anul IV B.

Elevele au urmărit apoi dezvoltarea plantelor, le-au udat, le-au prășit la timpul potrivit. Plantele s-au dezvoltat foarte repede și credem că vom culege roadele scontate.

La pomii fructiferi din curtea școlii — care sînt tot în grija anului IV, care fac hibridări sexuate — am ținut lecția „Castrarea florilor". În această lecție am urmărit să arăt elevelor cum se pot modifica fructele (atît ca formă cît și ca gust), prin polispermie. Le-am arătat că înainte de a se deschide floarea, se smulg staminele cu ajutorul unei pense și se îmbracă floarea cu un săculeț de tifon pentru a o feri de polenul străin în timpul dezvoltării. Apoi, prin scuturare, se recoltează polen de la alte flori, se depune pe pistilul florii de la care am smuls staminele. Elevele Aspasi F., Florica I. și Mica T. au arătat mult interes pentru această experiență și au făcut cu multă competență astfel de hibridări. Acum elevele urmăresc dezvoltarea

fructelor a căror formă a început să se deosebească de celelalte şi sînt nerăbdătoare să vadă şi... gustul.

La pomi am efectuat cu elevele anului IV şi celelalte munci în afară de hibridări prin polispermie şi anume: tăierile de primăvară pentru dirijarea coroanei, văruitul împotriva dăunătorilor şi le-am învăţat pe eleve să facă tăieri de rod. Acestea din urmă au trezit mult interes la eleve; chiar şi în orele libere se înarmau cu cele necesare, căutau ultimul mugur de floare şi apoi tăiau vîrful neproductiv pentru ca pomul să hrănească numai partea productivă a ramurei.

Prin munca şi interesul ce l-au depus pentru legarea de viaţă a celor învăţate la clasă, elevele anului IV au dovedit că înţeleg marea lor răspundere de mîine pentru ridicarea nivelului de viaţă al ţărănimii noastre muncitoare. Un factor care a contribuit mult la sporirea dragostei pentru muncile agricole, l-a constituit executarea unora din orele de practică agricolă la gospodăria anexă a şcolii. Aici elevele, sub supravegherea profesorilor, au participat la sădirea roşiilor, ardeilor, cepei, la plivitul şi prăşitul brazdelor.

Dragostea şi voioşia cu care elevele noastre au participat la orele de practică agricolă şi rezultatele acestei participări, sînt demne de laudă. Elevele fruntaşe în munca la clasă s-au dovedit fruntaşe şi la practica agricolă. Eleva Doina G. din anul I — fruntaşă la învăţătură — s-a plîns la prima oră la plivit că o „împunge" pălămida. Doina G. este de la oraş şi pentru prima oară lua contact cu muncile agricole. În scurt timp însă, alături de colegele ei fruntaşe: Florica S., Tatiana R., Elena C., a devenit una din cele care muncesc cu cea mai mare dragoste, pe terenul experimental al şcolii sau la gospodăria anexă.

În munca noastră de legare a teoriei de practică în domeniul ştiinţelor naturale şi de trezire la eleve a dragostei pentru muncile agricole, mai avem lipsuri.

Nu am reuşit să interesăm îndeajuns direcţia şcolii în acest scop şi pentru aceasta nu totdeauna am avut uneltele necesare pentru efectuarea lucrărilor pe terenul experimental.

Cu toată încercarea de a pune de acord planul de muncă de la ştiinţele naturale cu ale celorlalţi profesori, nu am reuşit să evităm supraîncărcarea elevelor. Nu am reuşit ca în munca pe terenul experimental sau la orele de practică agricolă de la gospodăria anexă, să am în cîmpul vizual fiecare elevă şi să le pot antrena pe toate în muncă; la anul IV mai ales, am lucrat cu o parte din eleve fără să mă interesez îndeaproape dacă toate elevele şi-au însuşit temeinice cunoştinţe ştiinţifice.

Sper ca experienţa acestui an să-mi fie învăţătură pentru îndreptarea lipsurilor şi pentru continuarea şi dezvoltarea aspectelor pozitive ale muncii depuse cu elevele şcolii pedagogice.

Acum ne ocupăm de organizarea muncii pe terenul experimental în timpul vacanţei de vară, fapt ce nu a fost realizat în ceilalţi ani. Anul acesta însă, lucrînd mai intens cu elevele, am reuşit să le deştept interes pentru muncile agricole şi dragoste pentru terenul nostru experimental. Elevele vin singure, de multe ori şi în zilele de repaos, să ude răsadurile, să plivească buruienile. Sînt convinsă că elevele care muncesc acum cu atîta dragoste, nu vor lăsa în timpul verii grădina noastră să devină un loc năpădit de buruieni. Am luat legătură cu direcţia şcolii şi cu organizaţia U.T.M. pentru a găsi împreună mijloacele prin care munca pe terenul experimental să nu sufere nici în timpul vacanţei de vară.

Personal, mă voi strădui să organizez astfel munca de vară, încît să obținem rezultatele scontate și la începerea noului an școlar să putem organiza o expoziție cu realizările obținute, expoziție care să constituie un exemplu pentru școlile din orașul nostru și chiar pentru școlile din raionul nostru.

*

Printre școlile noastre care depun un efort deosebit în a deștepta elevilor dragostea pentru agricultură, pentru acest domeniu de a cărui ridicare depinde în mare măsură bunăstarea oamenilor muncii, se numără și cele din raionul Roman. Lecțiile de științe naturale se țin la un nivel din ce în ce mai ridicat și în cadrul acestor lecții se folosește un cît mai variat material intuitiv, care face ca lecțiile să fie vii și să intereseze pe elevi.

In vederea unei cît mai strînse legări de practică, a cunoștințelor predate la clasă, școlile de 10 ani — fete și băieți — din orașul Roman au selecționat cu elevii, semințele necesare terenului experimental, le-au încercat puterea de germinare, le-au însămînțat și au efectuat lucrările agrotehnice necesitate de specificul fiecărei semănături, urmărind — fiecare clasă — să verifice în practică cele predate la lecție. Tot în scopul unei predări cît mai concrete, profesorii au pus cu elevii — în vase cu apă — ramuri de vișin, cireș, zarzăr. Vasele fiind puse în camere în care s-a creat o temperatură mai ridicată și care îndeplineau și condiții de lumină, ramurile au înflorit în luna februarie, oferind astfel material concret necesar predării lecțiilor respective.

Cele mai evidente realizări în legarea cunoștințelor de practica la științele naturale, le are școala de 7 ani din satul Cîrligi, comuna Onișcani.

Nu numai că la școala din Cîrligi se întrebuințează cel mai variat material didactic, dar atunci cînd timpul este favorabil, elevilor li se țin lecții chiar în mijlocul naturii — în pădurea din apropiere sau la cîmp — dîndu-se astfel elevilor posibilitatea să studieze la fața locului arborii de pădure sau unele plante de cultură.

In scopul legării cunoștințelor de practică s-au ținut cu elevii multe lecții pe terenul experimental al școlii. O astfel de lecție, cu bune rezultate, a fost: „Alte realizări ale acad. T. D. Lîsenko", ținută la 3 mai anul acesta, cu elevii clasei a V-a A. Scopul lecției era ca elevii clasei a V-a să învețe tehnica iarovizării grîului și cartofului și să vadă importanța utilizării acestei metode pentru agricultură. Ca material demonstrativ pentru verificarea cunoștințelor predate în lecția „Dezvoltarea plantelor în stadii", s-a folosit grîu iarovizat și semănat la 12 decembrie și grîu neiarovizat, semănat în toamnă; pentru lecția nouă s-a adus sămînță de grîu de primăvară iarovizat și tuberculi de cartofi iarovizați.

Elevii au fost așezați împrejurul parcelei de experiență în așa fel, încît să poată observa cu toții lucrările ce urmau să se facă.

La lecția nouă, după ce s-a explicat tehnica iarovizării grîului de primăvară și a cartofului, s-a trecut la lucrările practice cărora le-a fost rezervat cel mai mult timp și s-a demonstrat cum se scot ochiurile de cartofi, ochiuri ce urmează să se planteze. Apoi, fiecare elev a executat singur această operație, a semănat pe parcelă grîu iarovizat și a plantat cartofi iarovizați.

Ca temă pentru acasă, elevilor li s-a dat să iarovizeze o mică cantitate de cartofi pe care să-i planteze pe parcela experimentală a şcolii la sfîrşitul lunii iunie, după ultima zi de examen.

În aceeaşi zi, la cercul de mîini îndemînatice, s-a explicat elevilor clasei a V-a A metoda savantei sovietice O. Lepeşinskaia: „Tratarea seminţelor de sfeclă cu soluţie de carbonat de sodiu avînd o concentraţie de 1%".

În legătură cu aceasta, profesorul a arătat pe scurt munca savantei sovietice Olga Lepeşinskaia, care a propus să se aplice în agricultură şi această metodă a tratării seminţelor cu carbonat de sodiu, care poate mări metabolismul plantei de trei ori, fapt ce va determina dezvoltarea de trei ori mai repede a plantei.

După ce s-a explicat amănunţit elevilor în ce constă această metodă, s-a trecut la lucrările practice.

Elevii — sub atenta supraveghere a profesorului — au pregătit soluţia de carbonat de sodiu cu o concentraţie de 1%. Pentru a se putea observa cum carbonatul de sodiu influenţează asupra încolţirii mai rapide a seminţelor, seminţele de sfeclă de zahăr au fost puse în 4 pahare, în fiecare cîte 25 g. Sămînţa din primul pahar s-a lăsat uscată, peste aceea din al doilea pahar s-a turnat apă, în cel de-al treilea sămînţa urma să se stropească din opt în opt ore cu soluţie de carbonat de sodiu şi, în sfîrşit, peste sămînţa din ultimul pahar s-a turnat soluţie. Însămînţarea urma să se facă a doua zi, adică exact după 24 ore, pe mici parcele.

Elevii şi-au notat în carnetele lor data însămînţării, pentru viitor urmînd să noteze data la care va răsări fiecare sortiment, data la care vor apare primele frunze adevărate de sfeclă, culoarea cotiledoanelor şi culoarea frunzelor. De asemenea trebuia să se determine ritmul de creştere a celor patru sortimente de seminţe. Pentru aceasta s-a adoptat următoarea metodă: să se scoată din 10 în 10 zile cîte o plăntuţă din fiecare parcelă, a cărei rădăcină şi frunze să fie cîntărite separat.

Astfel de lecţii au deşteptat în elevi dragostea pentru natură, i-au făcut să vadă necesitatea de a-şi însuşi cunoştinţele pe baza unui cît mai variat material intuitiv şi le-a trezit dragostea pentru excursii care constituie un bun prilej de lărgire a bagajului de cunoştinţe.

Cu elevii claselor a VI-a şi a VII-a s-a făcut o excursie în comuna Trifeşti, unde este organizată o crescătorie de peşti. Elevii au văzut oameni la pescuit cu diferite instrumente, au văzut cum peştele are organele respiratorii adecvate mediului acvatic şi profesorii le-au explicat pentru ce pe uscat ei se sufocă.

Elevii au văzut de asemenea cum se sortează peştele, după ce a fost pescuit. Strînşi în jurul mesei de sortat, profesorii de specialitate care îi conduceau şi inginerul de la piscicultură, le-au numit diferitele soiuri de peşti. Tovarăşul inginer le-a explicat de asemenea cum se pregăteşte iernatul peştelui. Elevii au căpătat de la crescătorie doi peşti mari şi mai mulţi peştişori pentru a fi puşi în formol. Ei au căpătat ca material didactic pentru şcoală: crap oglindă, caras, roşioară, biban, etc. Din peştele luat din crescătoria de la Trifeşti au fost pregătite — de profesori şi elevi — organele interne ale peştelui, fenomenul regenerării la peşti şi scheletul peştelui.

Tot pentru trăinicia cunoştinţelor predate la lecţiile de zoologie, s-a făcut încă o excursie la secţia zootehnică de la Trifeşti. Elevii au putut vedea cum arată rasele de vaci: Costroma, Schwitz, Simmenthal, Sura de stepă, Pintzgau. Tovarăşii de la secţia zootehnică au explicat elevilor ce

avantaj prezintă fiecare rasă de vaci, cît lapte dă şi cum trebuie întreţinute vacile pentru a obţine lapte cît mai mult şi de mai bună calitate.

Din aceste excursii elevii au văzut ce mare însemnătate are pentru un belşug alimentar creşterea vitelor şi organizarea de crescătorii de peşte.

Aşa cum s-a arătat, la şcoala din satul Cîrligi elevii au desfăşurat pe terenul experimental o muncă variată, care a dus la formarea deprinderilor de muncă în domeniul agriculturii. Munca experimentală a elevilor şcolii de 7 ani din Cîrligi s-a desfăşurat atît pe terenul experimental al şcolii cît şi în cadrul cercului agrotehnic al căminului cultural sătesc.

Printre excursiile pe care elevii şcolii le-au făcut anul acesta a fost şi una la gospodăria agricolă de stat din satul Cuciulaţi. Scopul acestei excursii era ca elevii să vadă superioritatea muncii agricole într-o gospodărie de stat; să vadă care este avantajul lucrării pămîntului cu mijloace mecanizate şi după metode înaintate. Se urmărea de asemenea luarea de mostre din plantele studiate şi nestudiate de elevi, pentru îmbogăţirea materialului didactic al şcolii.

Tovarăşii de la G.A.S. Cuciulaţi au primit cu multă voioşie pe elevii şcolii din Cîrligi, conduşi de profesori de specialitate. Tovarăşii de la gospodărie au condus elevii la toate secţiile, le-au dat explicaţiile necesare, le-au dat plantele cerute de elevi şi au răspuns tuturor întrebărilor pe care aceştia le-au pus. La secţia de selecţionarea seminţelor, muncitorii — deşi nu lucrau la selecţionare în ziua aceea — au dat drumul selectoarelor şi au explicat elevilor cum se face selecţionarea seminţelor în cele mai bune condiţii.

Bineînţeles că elevii nu au scăpat prilejul de a cere şi ei seminţe selecţionate pentru experienţele ce se fac pe terenul experimental al şcolii. Cererea elevilor a fost îndeplinită. Un tovarăş a mers cu ei la magazia de seminţe şi le-a dat — în săculeţele special pregătite — seminţe de legume şi cereale.

Această excursie a contribuit la sporirea interesului elevilor pentru muncile agricole, la creşterea dorinţei lor de a contribui pe cît posibil la obţinerea unei recolte sporite.

În compunerea care s-a dat elevilor cu tema: „Ce mi-a plăcut mai mult în excursia făcută la G.A.S.", s-a putut vedea interesul cu care ei au observat locurile pe unde au trecut, muncile ce se desfăşoară în G.A.S. etc. Elevul Constantin C. din clasa a VII-a i-a plăcut mai mult drumul pînă la gospodărie, lucrările de îmbunătăţire a terenului cu plante perene, etc. Pe elevul Ion M., din clasa a VI-a l-a impresionat — în drumul pînă la gospodărie — o parcelă de lucernă atacată de cuscută, iar elevei Elena C., din clasa a VII-a i-a plăcut mai mult crescătoria de porci din G.A.S. „Am văzut o mulţime de porci — scria ea, numai patru oameni îngrijeau 500 de porci". Şi eleva Elena C., arată mai departe — cu multă competenţă — căror rase aparţineau porcii.

La şcoala din satul Cîrligi nu a lipsit, la nici o oră de botanică, materialul didactic intuitiv care să ajute elevii la o cît mai temeinică însuşire a cunoştinţelor. La fiecare oră au existat în clasă, borcane, ierbare, precum şi lădiţe cu plante în diferite faze de dezvoltare. În lădiţe elevii au putut studia încolţirea seminţelor, adîncimea la care trebuie semănate, nutriţia plantelor, structura diferitelor rădăcini etc. Elevii clasei a VI-a au însămînţat — în lădiţe speciale — fiecare plantă de cultură pe care trebuia să o studieze. Ei au avut astfel posibilitatea să urmărească evoluţia plantei

respective de la însămînțare pînă la maturitate. De altfel, — așa cum s-a arătat —cu elevii clasei a VI-a s-au ținut multe ore de botanică pe terenul experimental al școlii, unde ei au văzut dezvoltarea naturală a pătlăgelelor roșii, castraveților, dovleceilor, verzei, cepei, morcovilor, etc.

De asemenea, școala din satul Cîrligi a depus toate eforturile pentru ca lecțiile de zoologie din clasa a VI-a și a VII-a să fie predate pe baza unui material intuitiv, care să dea elevilor imaginea cît mai reală a fenomenelor care se desfășoară în natură.

Deoarece școala a primit în toamnă un teren de 2000 m² și timpul cînd l-a primit era de-acum întîrziat pentru însămînțarea grîului de toamnă, s-a făcut doar arătura. Pentru a însămînța totuși grîu, au fost prevăzute lucrările de iarovizare și însămînțare a grîului iarovizat, primăvara.

De asemenea, pentru însămînțările de primăvară în terenul experimental, au fost construite răsadnițe cu pat cald pentru a pregăti răsadurile de legume.

Dintre lucrările care trebuiau efectuate pentru însămînțările de primăvară, cea dintîi a fost iarovizarea grîului de toamnă. Aceasta s-a făcut la 10 februarie, la școală. Pentru a veni în ajutorul sătenilor care aveau recolte de grîu compromise din cauza gerurilor mari din iarna aceasta, conducerea școlii din Cîrligi a hotărît să învețe pe țărani să iarovizeze grîul. In acest scop s-au făcut lucrări de iarovizare la cercul agrotehnic al satului, unde au asistat țăranii muncitori. La cîmpul aparținînd cercului agrotehnic au lucrat elevi și țărani muncitori în vederea popularizării în rîndurile țărănimii muncitoare a metodelor legate de obținerea unei recolte sporite. Astfel au fost urmărite: dezvoltarea grîului iarovizat față de cel neiarovizat, influența spațiului de nutriție (aplicat la floarea soarelui și porumb), influența termenului de însămînțare asupra dezvoltării plantelor (aplicat la porumb, fasole), polenizarea suplimentară (la floarea soarelui). S-a arătat de asemenea necesitatea efectuării la timp a ciupitului și cîrnitului la bumbac și pătlăgele roșii.

Munca elevilor la cercul agrotehnic a fost împletită cu cea de pe terenul experimental al școlii. Însămînțările pe terenul experimental s-au făcut ținîndu-se seama de natura solului și condițiile de climă. Pentru buna efectuare a lucrărilor și pentru a avea o evidență a rezultatelor obținute, terenul experimental a fost împărțit în parcele, corespunzînd numărului de clase, și fiecare parcelă a fost însămînțată cu plante legate de specificul studiului la clasele respective.

O muncă deosebită au depus pe terenul experimental elevii clasei a VI-a. Ei și-au notat în carnete — la legume — data însămînțărilor în răsadnițe, apariția frunzelor, data repicării, a efectuării lucrărilor agrotehnice necesare, etc.

Pentru ca munca pe terenul experimental al școlii să nu sufere nici în timpul vacanței de vară, profesorii, direcția școlii și organizația de pionieri au luat măsuri ca elevii din clasele a V-a și a VI-a să se împartă în grupe și, prin rotație, să vină odată pe săptămînă să facă lucrările necesare semănăturilor de pe terenul experimental.

De altfel, în felul de a organiza munca, atît pe terenul experimental cît și pe terenul cercului agrotehnic, școala satului Cîrligi are acumulată o experiență din anul trecut.

Anul trecut, pe parcelele terenului experimental s-au obținut plante bine dezvoltate și semințe de bună calitate. Cu o parte din aceste plante și semințe a fost organizată — cu ocazia consfătuirilor cadrelor didactice

din septembrie — o expoziție. Cu o altă parte a rezultatelor obținute pe terenul experimental s-a participat la expoziția agricolă raională, iar o parte a îmbogățit colecția din laboratorul de științe naturale.

Bineînțeles, și o apreciabilă cantitate din sămînța pentru anul acesta, s-a obținut tot din recolta strînsă anul trecut de pe parcelele terenului experimental.

Lucrările executate pe terenul experimental și pe terenul cercului agrotehnic au contribuit mult la ridicarea nivelului de cunoștințe al elevilor și la formarea deprinderilor de muncă în sectorul agricol. Elevii și-au însușit învățătura miciurinistă și prin altoirile reușite ale roșiilor pe cartofi, a mazărei pe bob, precum și prin polenizările suplimentare. Ei au înțeles cum se poate zdruncina ereditatea unei plante, în ce constă variabilitatea organismelor în funcție de condițiile de viață a plantei și cum omul poate influiri asupra acestor condiții, obținînd de la plantă mai mult decît ea dă în mod normal.

Prin expoziția permanentă, organizată la căminul cultural, cu rezultatele experiențelor școlii pe terenul experimental și pe terenul cercului agrotehnic, prin conferințele de popularizare ținute de membrii corpului didactic în cadrul cercului agrotehnic, țărănimea muncitoare a căpătat încredere în posibilitatea de a face ca pămîntul să dea o recoltă mai bogată.

Anul acesta, școala din satul Cîrligi avînd experiența unui an de rezultate bune, și-a îmbunătățit mai mult munca de urmărire — pe terenul experimental și la cercul agrotehnic — a problemelor legate de sprijinirea și dezvoltarea unei agriculturi pe baze științifice.

In primăvara acestui an, datorită semănăturilor de grîu compromise din cauza gerului din timpul iernii, iarovizarea grîului n-a mai constituit o simplă experiență, ci o încercare de extindere în masa țărănimii muncitoare a acestei înaintate metode agrotehnice. In vederea popularizării acestei metode au fost chemați la școală părinții elevilor și li s-a arătat avantajele ce le reprezintă această metodă; s-a stat apoi de vorbă cu țăranii muncitori la căminul cultural și în alte ocazii.

In munca de popularizare a metodei iarovizării, elevii au fost unul din factorii cei mai importanți. Ei au fost aceia care au reușit — în mare parte — să-și convingă părinții și rudele apropiate despre foloasele iarovizării.

După vacanța de iarnă, o parte din elevi au adus la școală mici cantități de grîu pentru a fi iarovizat în comun.

Către primăvară, în perioada însămînțărilor, copiii și-au reîmpărțit micile cantități de grîu și le-au dus de le-au semănat pe ogoarele părinților lor. Sătenii care au ascultat de sfaturile școlii, au însămînțat de asemenea grîu iarovizat, puțin ce e drept.

Neculai Gh. — un țăran bătrîn din sat — care ținuse grîul pentru iarovizat cam grămadă, a mers la școală să întrebe dacă mai e bun de ceva, din cauză că nefiind bine întins grîul avea niște rădăcini încîlcite unele în altele, ca o pînză de paianjen. Elevii l-au ajutat însă — după sfatul profesorilor — să facă grîul bun de semănat. Țăranul muncitor Constantin M. a venit la școală să ceară lămuriri suplimentare de felul cum trebuie semănat grîul iarovizat.

Elevii au fost aceia care în această perioadă au fost neobosiți; au mers și pe ogoare la țăranii muncitori să le spună cum trebuie semănat grîul iarovizat.

Acum cel mai frumos grîu din țarină este grîul iarovizat. Mulți țărani muncitori, care la început se arătaseră neîncrezători în rezultatele muncii duse de școală, au venit apoi și au întrebat dacă nu se mai pot face iarovizări. Era însă prea tîrziu și nu s-a mai putut ajuta cu nimic.

Școala din satul Cîrligi a participat astfel cu succes la răspîndirea în mijlocul țărănimii muncitoare a metodelor agrotehnice înaintate. Acum țăranii muncitori merg cu și mai multă încredere la cercul agrotehnic și la căminul cultural, unde s-au convins că au mult de învățat.

Sintetizînd cele afirmate se poate arăta că, școala de 7 ani din satul Cîrligi — urmărind să facă o necontenită legătură a cunoștințelor predate elevilor la științele naturale, cu aplicarea lor practică — și-a propus anul acesta să adîncească învățătura miciurinistă prin următoarele teme de aplicare practică:

Unitatea dintre organismul plantei și condițiile ei de viață

În cadrul acestei teme se tratează:

— dezvoltarea organismului plantelor sub influența spațiului de nutriție — aplicată la floarea soarelui și porumb — semănîndu-se plantele la diferite distanțe;

— influența termenului de însămînțare în funcție de temperatura de încolțire a semințelor, semănîndu-se porumbul din 5 în 5 zile, începînd cu 15 IV, cînd temperatura solului a fost prielnică;

— influența îngrășămintelor minerale asupra plantelor, acestea fiind semănate în parcele îngrășate și neîngrășate: lupin, bob, năut alb, năut negru;

— aplicarea hranei suplimentare la fasole, mazăre, muștar.

Transformarea naturii plantelor:

— transformarea grîului de primăvară și a grîului ramificat cu scopul de a-i înlătura neajunsul de a se coace pe rînd însămînțîndu-l de toamnă, înainte de a cădea zăpada;

— transformarea metabolismului la sfecla de zahăr cu scopul de a-i mări productivitatea de 2—3 ori prin tratarea seminței — înainte de semănat — cu soluție de carbonat de sodiu 1% concentrație, potrivit teoriei și cercetărilor savantei sovietice O. Lepeșinskaia.

Hibridări

a) *Sexuate:* — la porumb (hibrid obținut din soiul galben timpuriu cu rominesc de Studina încrucișat cu portocaliu de Tg. Frumos, cu scopul de a obține un nou hibrid, productiv ca primul și calitativ ca cel de Tg. Frumos); — la cireș (alb de mai, încrucișat cu cireș comun).

b) *Vegetative:* altoirea roșiilor pe cartofi, ardei gogoșari pe roșii, mazăre pe bob, fasole pe bob.

De asemenea s-a prevăzut polenizarea suplimentară cu aplicare la floarea soarelui și porumb, cultura și răspîndirea plantelor necunoscute în localitate: soia neagră, susanul, alunele de pămînt, varietăți de grîu de primăvară, precum și cultura cartofilor în timpul verii și primăvara prin ochiuri de cartofi iarovizați.

O parte din aceste teme — așa cum s-a arătat — a fost realizată iar o alta este în curs de realizare.

La urmărirea acestor teme iau parte toți elevii școlii împărțiți pe brigăzi și echipe; unei teme îi corespunde o brigadă. În fiecare brigadă iau

parte elevii din clasa a V-a și a VI-a, responsabilitatea avînd-o un tînăr naturalist din clasa a VI-a.

Cîțiva elevi din clasa a VII-a ajută la controlul și supravegherea lucrărilor, restul clasei a VII-a luînd parte mai mult la lucrările agricole de pe lotul internatului.

Fiecare temă are ca scop să întregească și să cimenteze cunoștințele elevilor, însușite în cadrul desfășurării unui grup de lecții și să trezească elevilor interesul pentru munca agricolă.

Cele petrecute anul trecut și anul acesta au întărit convingerea școlii că, legînd cît mai strîns cunoștințele de practică, elevii vor ajunge din ce în ce mai mult să înțeleagă că natura poate fi transformată și făcută cît mai folositoare omului.

Munca de folos obştesc a elevilor pe lotul experimental al şcolii şi pe terenul colhozului[1]

A. V. CRILOVA
Prof. de biologie la Şcoala medie Ann din regiunea Voronej

O sarcină importantă a profesorului de biologie este educarea şi instruirea copiilor, prin predarea materialului prevăzut în programa de biologie în strînsă legătură cu practica agriculturii socialiste, cu realizările planului cincinal postbelic.

Principiul fundamental al biologiei miciuriniste, constă în unitatea dintre teorie şi practică; munca practică a elevilor în agricultura socialistă constituie o parte componentă a predării biologiei.

Milioane de elevi care termină şcoala se îndreaptă spre munca practică din agricultură; de aceea, încă din şcoală ei trebuie să primească cunoştinţe agrobiologice şi priceperi practice corespunzătoare muncilor agricole pe baza cunoştinţelor ştiinţifice de biologie.

Programa de biologie prevede muncă obligatorie pentru elevi pe lotul şcolar, cere ca ei să participe la strînsul seminţelor pomilor şi arbuştilor, la creşterea puieţilor. Aceste activităţi practice, planificate în concordanţă cu materialul prevăzut în programă, au o mare însemnătate atît instructiv-educativă cît şi obştească.

În şcoala medie din Ann, unde lucrez de 10 ani ca profesoară de biologie, elevii desfăşoară activitate experimentală din anul 1947. Lotul instructiv-experimental al şcolii din Ann e socotit drept cel mai bun din regiunea Voronej. Sute de arbuşti de salcîm, de caprifoi, sute de rădăcini de frasin, stejar, arţar, plop sînt plantaţi în jurul şcolii. Pe lotul instructiv-experimental sînt semănate diferite plante, care asigură varietatea muncii instructiv-experimentală a elevilor potrivit cu cerinţele programei. Avem o grădină de pomi fructiferi — 60 meri, 20 vişini, 20 mlădiţe de viţă de vie, peste 500 de arbuşti de coacăze şi smeură — asolamente de cîmp şi de legume, un lot pentru culturi noi.

La noi cresc bine: arachida, orezul, riţina (ricinul), sesamul, muştarul, rişcovul, chimenul, anisul şi alte culturi.

[1] Traducere din lucrarea: „Elemente ale învăţămîntului politehnic în predarea biologiei", Moscova 1953, pag. 79—91.

În centrul lotului se află o grădină de flori și un pavilion cu bănci și scaune pentru activitatea elevilor în aer liber.

Copiii fac cele mai reușite altoiri pe pătlăgele roșii, pe zîrnă și pe cartofi, încearcă să semene toamna morcov, mazăre, ceapă și floarea soarelui, ceea ce are o deosebită importanță pentru raionul nostru.

Elevii fac experiențe de iarovizare, de transformare a semănăturilor de toamnă în semănături de primăvară și a celor de primăvară în cele de toamnă, experimentează influența îngrășămintelor asupra recoltei nu numai la plantele de cîmp, ci și la plantele fructifere și bacifere.

Toate aceste lucrări ale copiilor se fac după o riguroasă planificare pe baza programei de învățămînt. Pentru toamnă, fiecare elev pregătește — în vederea expoziției — materialul cultivat de el și-l prezintă împreună cu caietul de observații. Noi prezentăm rezultatele minunate ale acestei munci în fiecare an la expoziția raională, precum și în orașul Voronej. Elevii din școlile orașului Voronei și studenții de la Institutul pedagogic vin să cunoască rezultatele muncii noastre.

Școala are o fermă pentru creșterea iepurilor de casă, cu 35—40 de iepuri. Tinerii crescători de animale, adică elevii din clasa a șaptea, desfășoară acolo o muncă interesantă. Pentru buna îngrijire și supraveghere a iepurilor, douăzeci de elevi crescători de animale au fost premiați: fiecare a primit o pereche de iepuri. Această muncă se desfășoară la noi de cîțiva ani.

Activitatea practică experimentală pe lotul școlar se face primăvara, vara și toamna. Iarna, experiențele și observațiile se organizează în cabinetul biologic.

Numeroși profesori de biologie socotesc că perioada de iarnă este o pauză în munca instructiv-experimentală a copiilor, că biologia trebuie să se predea în acest timp „teoretic". Aceasta nu este de loc just. Nu trebuie să se admită ca jumătate de an elevii să fie rupți de cercetarea vie, de observații asupra organismelor vii. Copiii trebuie să știe să facă observații în orice anotimp, altfel ei ar putea ajunge la concluzia greșită că iarna natura ar fi moartă. Dacă tinerii miciuriniști nu vor face și în timpul iernii experiențe și observații, ei nu vor putea efectua așa cum trebuie lucrările de vară pe lotul respectiv.

În sfîrșit, materialul de bază la botanică și zoologie se predă toamna și iarna, de aceea este necesar a-l lărgi și aprofunda, a-l fixa cu ajutorul lucrărilor practice și cu ajutorul observațiilor asupra organismelor vii.

Mă voi opri la munca cercurilor tinerilor miciuriniști de la școala medie din Ann, în perioada de toamnă și iarnă, în anul școlar 1951—1952.

Începînd din octombrie, după sintetizarea rezultatelor muncii efectuate pe lotul respectiv și după pregătirea acestui teren pentru iarnă, începe munca preliminară în vederea lecțiilor de iarnă din cadrul cercului.

Planificarea activității cercului se face pe lunile noiembrie, decembrie, ianuarie, februarie și prima jumătate a lunii martie. Planul constă din două părți: în prima parte sînt indicate toate măsurile de organizare, obligațiile responsabilului, ale elevilor de serviciu, ale colegiului de redacție al gazetei de perete, termenul de convocare a adunărilor cercului, iar în partea a doua se indică conținutul muncii cercului și termenele adunărilor.

Prezint un fragment dintr-un asemenea plan:

Data	Tema lucrărilor	Cine pregăteşte lucrările şi unde se fac	Efectuarea lucrărilor, aprecierea lor
5.XI	Pregătirea definitivă a terenului pentru iarnă	Sumcico şi 10 tineri horticultori	
	Semănatul de toamnă al morcovului şi a cepei	Teleghina M. şi 7 tineri legumicultori	
	Discutarea tematicii experienţelor care se vor executa în cabinet	Conducătorul cercului	
12.XI	Pregătirea solului şi confecţionarea lăzilor pentru efectuarea experienţelor	Burov M. şi 9 băeţi	
	Excursie în pădure pentru strîngerea butaşilor, bulbilor, rizomurilor, a pămîntului de pădure, a plantelor care se înmulţesc prin spori	Merg 24 de elevi, organizaţi în 4 grupe: fiecare grupă are sarcini precise	
19.XI	Referat la tema: „Rezultatele anului agricol în colhozurile raionului nostru“	Cabinetul biologic Troianova	
	Experienţe pentru determinarea influenţii îngrăşămintelor minerale asupra dezvoltării coleoptilelor la leguminoase şi graminee	6 fete sub conducerea lui Burov	
	Reparaţia materialului demonstrativ		
26.XI	Referat la tema: „Sistemul de cultură cu solă înierba ă“ în colhozul „Kaganovici“. Experienţe pentru stabilirea puterii de germinare a seminţelor de arbori	Cabinetul biologic, pregăteşte Alexeeva Seladcikov	
	Editarea gazetei de perete „Miciurinistul“	Colegiul de redacţie	
3.XII	1. Despre pregătirea expoziţiei pentru consfătuirea din ianuarie a cadrelor didactice	Conducătorul cercului	
	2. Despre organizarea muncii de patronare la ferma colhozului „Kaganovici“	Şasesprezece elevi-tineri crescători de animale Conducătorul Niunson E.	
	3. Alcătuirea orarului de lucru al şefilor	Opt fete Conducătorul Samşina V.	
	4. Experienţe pentru înflorirea forţată a lăcrămioarelor, lalelelor şi a brebeneilor		
10.XII	1. Referat: „Pădurea, regulatorul umidităţii ogoarelor“	Gurov N.	
	2. Stratificarea seminţelor de frasin	Zece fete,—tineri silvicultori sub conducerea Tiutinei K,	
	3. Inceputul experienţelor cu ramuri de arbori: înflorirea forţată a ramurilor de liliac, de mălin, de vişin, cu ajutorul băilor calde		

Munca cercului se desfăşoară în strictă conformitate cu acest plan. În octombrie şi noiembrie, tinerii naturalişti au reparat şi au făcut lăzi noi pentru experienţe, au pregătit 20 de găleţi de gazon şi de humus, au scos bulbi de brebenei, de lalele, rizomuri de lăcrămioare, au tăiat butaşi de arbori şi de arbuşti, au pregătit colecţii vii de sporofite, de alge pentru acvarium.

În acelaşi timp, a fost completat colţul viu cu păsări, şopîrle şi broaşte. Aricii, şerpii de casă, iepurii de casă, peştii, trăiesc la noi în tot cursul anului.

S-au cules multe seminţe de arbori.

Munca miciuriniştilor în timpul iernii a fost multilaterală şi interesantă. Grupa elevilor „tinerii naturalişti" a pregătit experienţe pentru a face demonstraţii la lecţii de botanică: de pildă, dezvoltarea seminţelor acoperite cu pămînt la adîncimi diferite, dezvoltarea coleoptilelor la monocotiledonate şi la dicotiledonate, dezvoltarea embrionului la seminţe mari şi mici, cultivarea unei plante la întuneric şi la lumină, ridicarea apei colorate într-o ramură de copac, însuşirile unui sol cu structură granulară, etc. Aceste experienţe au fost demonstrate chiar de copii la orele de botanică, ceea ce a trezit la aceştia un deosebit interes.

Tinerii naturalişti au confecţionat multe materiale demonstrative şi au reparat materialele vechi. Această muncă a continuat în mod sistematic în tot timpul iernii.

Au fost confecţionate următoarele materiale demonstrative: album-herbarii pentru morfologia plantelor în care, pe cele 27 de foi se arată varietatea rădăcinilor, tulpinelor, inflorescenţelor, a florilor şi fructelor. Pe baza folosirii materialelor culese în timpul excursiilor pe locurile unde a trăit Miciurin, s-a alcătuit un mare stand de 3×2 m. S-au pregătit 6 albumuri-herbarii: flora cîmpului, a grădinii, pădurii, grădinii de zarzavat, precum şi 12 colecţii la botanică şi zoologie: crengi tăiate, seminţe ale diferitelor specii de arbori şi seminţe de buruieni din raionul nostru, seminţe de cereale cultivate în colhozuri, colecţie de artropode. Tinerii naturalişti au confecţionat 6 păsări şi animale împăiate — porumbel, ciocănitoare, bufniţă, uliu, dihor, şopîrlă.

Dacă la lecţii se fac demonstraţii cu materialul confecţionat de elevi, eu amintesc neapărat despre acest lucru, fapt care stimulează pe tinerii naturalişti să lucreze şi mai bine. Pregătirea materialului didactic-demonstrativ s-a făcut în adunările cercului şi pe baza unor notiţe individuale date pentru acasă. Fiecare ştie ce material didactic demonstrativ trebuie să pregătească şi cînd.

Munca în colţul viu se făcea zilnic sub formă de ore de serviciu şi de lucrări individuale. Noi avem 40 de ghivece cu plante de cameră (cactuşi, fucsia, palmieri, filodendru, asparagus, oleandru, begonie, crizanteme). Avem portocali şi lămîi care au o înălţime pînă la 1 m, precum şi o colecţie vie de plante ce se înmulţesc prin spori; 7 feluri de muşchi, ferigă, licheni, ciuperci, alge.

În acvarium avem caracudă şi crapi; aceştia sînt peştii care cresc în iazurile colhozului. La colţul viu tinerii naturalişti au grijă de broaşte, şopîrle, şerpi de casă, arici, de diferite păsări şi iepuri de casă. Unele observaţii prezintă un deosebit interes. De pildă, în cabinetul nostru trăieşte de trei ani ariciul Potap, care este sub observaţia Taniei Kononova şi a Taniei Demidova. La început el mînca şoareci, era sălbatic, imediat se încolăcea. Acum el este pe deplin domesticit; aleargă în cabinet după elevii

de serviciu, se apropie cînd cineva bate cu degetul pe podea, îi place vara să se culce pe picioarele goale ale copiilor. Vara şi toamna copiii îl hrănesc cu insecte, viermi, cu melci, larve din seră; iarna ariciul mănîncă carne, legume; îi plac nucile, laptele. In acest an, din cauză că a fost foarte bine hrănit şi din cauza căldurii, el a adormit abia în ianuarie. Ariciul doarme în frunze uscate, după dulap.

Tinerii noştri naturalişti încearcă să facă să înflorească şi iarna unele plante de pădure şi de grădină.

La consfătuirile din ianuarie ale cadrelor didactice copiii au prezentat lăcrămioare, brebenei etc. înfloriţi (în lăzi). In ghivece au înflorit legume — morcov, ridichi, varză. Deosebit de atrăgătoare erau crengile înflorite de liliac, vişin, măslin, mesteacăn, alun, mălin.

Erbaceele înflorite erau cultivate de tinerii naturalişti în sol de turbă şi de frunze, stropit cu apă de temperatură diferită.

Mai greu au putut obţine înflorirea crengilor de copaci.

Butaşii tăiaţi erau pregătiţi din noiembrie şi păstraţi în nisip umed la temperatura de 1—3°. In mijlocul lunii decembrie am folosit pentru ei băi calde, fiind ţinuţi în apă 12 ore la temperatură de 40°. Apoi îi scoteam şi capetele de jos ale butaşilor le puneam în apă la temperatura camerei; această apă o schimbam regulat; din cînd în cînd o încălzeam cu 1—2°.

Unele crengi nu erau puse complet în apă, ci numai o parte; în acest caz, pe partea introdusă în apă apăreau muguri. Mugurii cărora nu li se făceau băi calde se dezvoltau mult mai încet, florile lor erau mărunte.

Mugurii nu erau lăsaţi prea mult în apă deoarece se „sufocă".

Tinerii naturalişti au făcut de asemenea experienţe pentru determinarea perioadei de repaus la plante. Pentru aceasta, o parte din crengile de copac le-am tăiat în octombrie şi imediat am hotărît să le punem să înverzească. Dar abia în decembrie au început să apară încet mugurii.

Tinerii naturalişti Amvrosenko Olga, Kudinova Alla, Tiutina Maria, Dorofeeva Anca au hotărît să continue această muncă şi pe lotul lor instructiv-experimental. Ele vor experimenta influenţa căldurii asupra dezvoltării seminţelor gramineelor; fetele se interesează de problema influenţii căldurii asupra embrionului şi asupra punctului de creştere a mugurilor.

In timpul iernii, tinerii naturalişti au făcut multe alte experienţe în cabinetul biologic. La şedinţele cercului, elevii fac comunicări despre efectuarea lucrărilor şi despre rezultatele obţinute.

La o şedinţă a cercului, eleva Tomiceva Olea, din clasa a IX-a, a prezentat un referat despre munca Institutului agricol „Dokuceaev"; după prezntarea referatului, au ales seminţele de fnasin şi le-au pus în nisip, iar pentru stratificaţie au pus seminţe de tei.

Tinerii naturalişti au întotdeauna despre ce să povestească şi ce să arate. In fiecare an în decembrie, noi expunem rezultatele noastre la expoziţia agricolă raională. Cîteva mii de colhoznici fac cunoştinţă cu rezultatele muncii copiilor noştri. Explicaţiile la expoziţie le dau tinerii naturalişti. Una din formele activităţii de iarnă a cercului o constituie excursia. In anul şcolar 1951/52 am făcut excursii în pădure, am vizitat laboratorul de seminţe al colhozului şi ferma de animale tinere a colhozului. Excursia e pregătită temeinic: în plan se arată ce trebuie să pregătească copiii pentru excursie şi ce să repete, ce vor vedea şi ce le va explica conducătorul excursiei, — profesorul sau specialistul colhozului, ce trebuie să povestească singuri copiii pentru a aprofunda ceea ce au văzut.

După excursie noi alcătuim un album în care arătăm amănunțit rezultatele excursiei.

La sfîrșitul lunii februarie eu întocmesc planul muncii instructiv-practice a tuturor elevilor din școală; tinerii naturaliști mă ajută în îndeplinirea acestui plan.

În martie fac un instructaj cu privire la munca experimentală de vară. La lecțiile cercului discutăm tematica experiențelor pe care le vor efectua elevii.

Tinerii naturaliști fac compuneri despre munca pe care o vor desfășura în timpul verii. Pentru aceasta le recomand să citească literatură agricolă.

Gazeta de perete „Miciurinistul" oglindește aspectele multilaterale ale activității tinerilor experimentatori.

În fiecare număr al acestei gazete, articolul de fond este consacrat celei mai actuale probleme de sezon. În gazetă publicăm planuri și teme de lucrări pe zece zile, criticăm pe elevii rămași în urmă la învățătură. Gazeta apare o dată la zece zile. Edițiile gazetei de perete le păstrăm și le prezentăm la expoziții.

Odată cu sosirea lunii aprilie încep lucrările experimentale-practice pe lotul școlar. Încă din 1948, am lărgit lotul instructiv-experimental cu 500 m², am amenajat o pepinieră de specii de copaci. Urmează să creem o colecție vie de plante recomandate spre sădire în regiunea noastră. Elevii trebuie să învețe cum să le crească.

Am invitat silvicultorul de la ocolul silvic din localitate să explice miciuriniștilor procedeele de pregătire a solului, de îngrijire și creștere a culturilor de pomi.

Iată, sînt trei ani de cînd tinerii noștri naturaliști îngrijesc și cresc cu succes puieții de pădure.

În fiecare an, în pepiniera școlii lucrează 30 de elevi. Ei cresc stejar, frasin, arțar, salcîm galben și alb, plop, coacăze aurii. Există un lot de plantare în cuiburi a stejarului printre care se însămînțează culturi de cereale; din cînd în cînd puieții de stejar se sădesc pentru creare de zone verzi în jurul caselor în care locuiesc elevii. Pe lot se pun să se prindă butași de plopi și de coacăze, care mai tîrziu se dau elevilor. O parte din puieți și butași i-am sădit pe lotul instructiv-experimental, unii atingînd o înălțime de 2—3 m. Peste o sută de pomi și arbuști i-am sădit corect în rînduri, formînd o colecție specifică de pomi, folositoare chiar pentru elevii din clasele a treia și a patra.

Munca elevilor în pepinieră este foarte variată. Începînd cu pregătirea solului, cu culegerea și pregătirea semințelor, toată această muncă o fac elevii.

În curs de trei ani, elevii din școala noastră au adunat peste două tone de semințe de pomi. În satul Ann s-a sădit peste 6000 de puieți; fiecare elev are pe parcela sa 5—10 puieți din pepiniera școlii.

Elevii din școala noastră lucrează pe lot cîte doi ani. În primul an elevii lucrează în pepinieră, în al doilea an — cultivă pe teren oarecare cultură și fac observații asupra ei sau îngrijesc iepuri de casă.

În timpul verii, fiecare elev își rezervă două ore pe săptămînă pentru îngrijirea plantelor de pe lotul respectiv.

Ajutorul acordat colhozului „L. M. Kaganovici" patronat de școala noastră și munca de creștere a puieților de pomi, sînt o mîndrie a școlii.

In 1948, colhozul ne-a dat un hectar de pămînt; pe acest lot am înfiinţat o pepinieră de pomi, mai tîrziu am început să creştem puieţi de stejar, de arţar cu frunze ascuţite şi de frasin.

La aceste lucrări practice au participat elevii din clasele VII-IX, care n-au lucrat pe lotul instructiv-experimental al şcolii. Tinerii miciurinişti-silvicultori, elevi din clasa a VI-a, care au făcut experienţe în pepiniera şcolii, au acordat un mare ajutor elevilor la organizarea acestei munci.

Tote observaţiile, însemnările, instructajul pentru efectuarea lucrărilor, se făceau de către miciurinişti-silvicultori.

Elevii din clasele VII-IX au avut în grijă anumite culturi din pepinieră.

Fiecare elev din aceste clase are la dispoziţie 1 oră sau mai rar 2 ore pe săptămînă, pentru întreaga această muncă de vară. Pepiniera se găseşte la o distanţă de 3 km de şcoală, pe un loc mai ridicat. Vara este nevoie să se stropească, să se afineze solul de mai multe ori. Şi ce mulţumire simt cînd mă uit la copiii care urmăresc cu atîta interes primele semne de încolţire a seminţelor!

În primăvara anului 1950 am dat colhozului 78 000 de puieţi de stejar, arţar, frasin; în acelaşi timp am semănat cealaltă parte a pepinierei, creînd asolament.

În toamna 1951, am dat a doua serie de puieţi — 62 mii — pentru care colhozul a mulţumit şcolii, elevilor şi profesorilor.

Noi educatorii, simţim o mare satisfacţie cînd auzim cum discută copiii despre pădurile care vor creşte din puieţii noştri, despre felul cum cresc puieţii pe cîmpiile colhozului şi peste cîţi ani vor deveni copaci înalţi.

În timpul excursiilor elevii fac observaţii asupra felului cum cresc puieţii noştri şi sînt întotdeauna dominaţi de un mai mare avînt şi entuziasm în muncă, de dorinţa să facă ceva care să fie mai folositor, mai bun.

În caietele zilnice ale miciuriniştilor care conduc această muncă sînt însemnări care arată caracterizările lucrărilor practice efectuate pe baza aplicării cunoştinţelor de biologie, ceea ce contribuie fără îndoială la fixarea cunoştinţelor, la concretizarea lor.

„Astăzi au lucrat la pepinieră elevii din clasa VII b. Au fost 4 elevi din clasa VI c".

„Am afînat solul după ce ieri l-am stropit. Puieţii de stejar, nu se ştie de ce sînt toţi roşii; această culoare o au ei mai de mult, iar în pepiniera instructivă (a şcolii) ei sînt verzi. Aceasta probabil pentru că acolo este umbră, iar aici este greu să facem acest lucru, paiele nu dau destulă umbră şi noi aproape am dat toate paiele la o parte.

Am venit, am cercetat întreaga pepinieră, am notat ce a făcut fiecare clasă, ce trebuie să facă într-un viitor apropiat". (Din caietul zilnic al lui Tolia S.).

„Astăzi, 14 martie, a început să răsară arţarul. Seminţele lui nu le-am pregătit aşa cum trebuie. Dar frasinul nu răsare, deşi seminţele lui toată iarna le-am stratificat în nisipul umed. E bine că am sădit stejarul într-un lanţ continuu, deoarece s-a constatat că printre ghinde sînt multe care n-au încolţit. Aşa a arătat experienţa de încolţire în cabinet". (Din caietul zilnic al Katiei T.).

La lecţiile de biologie elevii folosesc adesea rezultatele observaţiilor lor şi ale lucrărilor practice. De pildă, eleva din clasa VI-a Ira D. a arătat în timpul răspunsului său experienţa de creştere a puieţilor — munca tinerilor silvicultori — Vitia T., Tolea M., Alberta P., Boris S.

Exemple de acest fel se pot da multe. Importanța acestei munci este foarte mare. Copiii nu strică niciodată plantele sădite împrejurul școlii și pe lotul instructiv-experimental. Deseori sîntem întrebați cum reușim să protejăm plantele? Nu este greu să răspundem, deoarece noi nu luăm măsuri deosebite pentru protejarea plantelor sădite: totul s-a sădit cu dragoste, cu munca copiilor și ei au grijă de plantele sădite.

Avem exemple interesante în ce privește importanța educativă a acestor munci.

Anatoli R., elev din clasa VI a, în clasele I—IV a fost un băiat nedisciplinat, a fost „groaza" tuturor fetelor și a copiilor. El s-a mirat foarte mult cînd a aflat că va crește puieți de stejar. Trebuia de multe ori să se stea de vorbă cu el despre acest lucru, greu pentru el. Explicîndu-i că anul trecut puieții de stejar, care erau în primul lor an, au crescut prost, i s'a arătat că poate trebuie să le adăugăm micorize. Această muncă nu se încredințează oricui.

În timpul verii, Anatolii a fost văzut aproape zilnic pe lotul său. Toamna, cînd el prezentă rezultatele muncii sale profesorilor și părinților, el mi-a spus: „toți spun că eu sînt rău". Pe bună dreptate trebuia să-i spun că el nu este rău.

Toate lucrările pe lotul instructiv-experimental și în pepiniera școlii sînt făcute de către elevii claselor IV—IX pe baza planului alcătuit mai înainte, în legătură cu materialul de biologie prevăzut în programă.

Dăm tematica lucrărilor practice:

1. Prelucrarea solului toamna — săpatul.
2. Semănatul de toamnă al gramineelor, mazării, morcovului și al floarei soarelui.
3. Sortarea și curățatul semințelor în colhoz.
4. Sădirea plantelor și arbuștilor fructiferi, precum și a plantelor decorative, toamna.
5. Îngrijirea plantelor iarna (oprirea zăpezii, încălzirea cu bălegar, cu paie etc.).
6. Stratificarea semințelor diferitelor specii de pomi.
7. Introducerea îngrășămintelor.
8. Îngrășarea suplimentară — în timpul primăverii — a culturilor de toamnă.
9. Cultivarea și plantarea răsadurilor din seră.
10. Semănatul și cultivarea plantelor industriale: in, cînepa, arachida, soia, coriandru, cicoare, rîșcov, muștar, revent, plante oleaginoase, etc.
11. Cultivarea noilor culturi de graminee, orez.
12. Îngrijirea pomilor: plivire, afînare, rărire, îngropatul, scoatere din pămînt prin săpare, răsădire.
13. Altoirea pomilor fructiferi și a culturilor leguminoase — solanacee și cucurbitacee în scop de a obține hibrizi vegetativi.
14. Polenizarea gramineelor, cucurbitaceelor, leguminoaselor și a rozaceelor (măr, păr).
15. Culesul, evidența, pregătirea și aranjarea materialului pentru expoziție.

Anumite clase și grupuri de elevi efectuează un anumit ciclu de lucrări.

Elevii din clasele a IV-a și a V-a efectuează lucrări comune prevăzute în programa de botanică pentru clasa a V-a cu privire la pregătirea solului, îngrijirea plantelor și culegerea recoltelor. Ei fac experiențe și observații în colectiv.

Elevii din clasele a VII-a se organizează în grupuri separate, care primesc sarcini în legătură cu cultivarea anumitor plante, cu efectuarea experienţelor şi a observaţiilor respective.

Elevii din clasele VIII—IX lucrează în pepiniera şcolii.

Pentru fiecare parcelă a lotului instructiv-experimental şi pentru pepinieră se face un plan calendaristic de lucrări, care se include în planul general de producţie. În acest plan, toate lucrările sînt repartizate pe clase şi pe grupe, indicîndu-se termenul de efectuare al lucrărilor. Aceste planuri se aduc la cunoştinţa claselor şi elevilor. După instructaj, copiii se pregătesc pentru lucrările care urmează să fie efectuate; fiecare grupă sau fiecare elev primeşte o anumită temă şi potrivit cu aceasta studiază literatura necesară experienţelor.

Începînd din februarie, la adunările cercului elevii povestesc despre felul cum se pregătesc ei pentru lucrările care vor avea loc. Astfel, la 9 februarie, la adunarea cercului miciuriniştilor am ascultat două referate cu tema: „Munca în seră" şi „Îngrijirea pomilor şi arbuştilor fructiferi".

La adunarea din 16 februarie copiii au vorbit despre tema: „Înmulţirea vegetativă a plantelor pe lotul nostru instructiv-experimental".

La sfîrşitul lunii martie toţi elevii cunosc în principiu planul şi scopul lucrărilor ce urmează să efectueze. Înainte de începutul lucrărilor practice de vară, noi afişăm din timp orarul lucrărilor principale pe fiecare ramură.

Fiecărui elev îi revine sarcina să fie de serviciu o dată sau de două ori în cursul verii şi o dată pe săptămînă să vină pentru 2 ore în vederea efectuării lucrărilor practice după plan. Elevul de serviciu notează în registrul general sosirea fiecărui elev, ce a făcut şi dacă şi-a notat observaţiile în caietul său zilnic. Dacă unii dintre elevi au uitat să vină pe lot sau la pepinieră, elevul de serviciu raportează despre aceasta profesorului care se găseşte în momentul respectiv la şcoală.

Cazuri de acest fel sînt foarte rare la noi, deoarece elevii sînt pregătiţi din timp, sînt interesaţi în muncă şi au simţul răspunderii faţă de sarcinile încredinţate.

Pentru a asigura îndrumarea muncii elevilor vara, concediul profesorilor se planifică în aşa fel, încît un profesor să fie în şcoală şi să supravegheze lucrările elevilor pe lotul respectiv. Înainte de plecarea în concediu, fiecare profesor anunţă zilele (cinci) în care poate să vină la şcoală; se înţelege că profesorii plecaţi în timpul verii sînt scutiţi de instructajul de pe lot. Această chestiune se rezolvă prin bună înţelegere.

Majoritatea profesorilor-diriginţi de clasă îndrumează cu plăcere munca copiilor vara. Aceasta le dă posibilitatea să supravegheze pe copii în procesul muncii practice, asigură educaţia unui colectiv unit şi relevă aptitudinile individuale.

Laborantul cabinetului nostru şi instructoarea de pionieri ne sînt de un mare ajutor în timpul verii.

Toamna şi iarna instructoarea superioară de pionieri organizează adunări consacrate rezultatelor muncii de pe lotul instructiv-experimental. La adunare se discută rezultatele unei munci bune şi exemplele de educaţie prin influenţa educativă a muncii. Toamna, rezultatele muncii tuturor claselor şi ale tuturor elevilor se discută şi se apreciază în consiliul pedagogic. Diriginţii de clasă trag concluziile respective şi le notează în caietul de observaţii.

Munca practică pe lotul instructiv-experimental şi în pepiniera şcolii ne oferă rezultate cît se poate de palpabile. Elevii înţeleg bine materialul

Învățământul în țările de democrație populară

Premizele de bază ale pedagogiei moderne Polone

Învățămîntul în țările de democrație populară

Premizele de bază ale pedagogiei moderne Polone

Prof. Dr. BOGDAN SUCHODOLSKI
R. P. Polonă

Cu zece ani în urmă, Armata Sovietică, în ofensiva sa victorioasă, a respins spre apus armatele hitleriste, trecînd granițele Poloniei și eliberînd teritoriile sale apusene. In primăvara anului 1945 întreaga noastră țară și-a cîștigat libertatea.

Imediat după alungarea dușmanului au început lucrările de reconstrucție a țării. In orașele și satele distruse, unele în proporție de 90%, se întorceau oamenii să construiască din ruine o nouă viață; pe ruinele fabricilor au apărut primele echipe de muncitori, depunînd eforturi mari în vederea punerii în funcțiune a acestora; copiii se întorceau în școli pentru a-și însuși din tezaurul culturii patriei.

Nici unul dintre războaiele de pînă acum nu a adus atîtea distrugeri și pagube materiale, nici unul nu a provocat moartea atîtor milioane de Polonezi, ca ultimul război. Dar în același timp, niciodată pînă acum, nu a fost atît de uriaș efortul întregului popor, pentru vindecarea rănilor războiului. Astăzi, făcînd un bilanț al reconstrucției de-a lungul celor 10 ani, privim cu bucurie și cu mîndrie la sutele de localități reconstruite, la miile de fabrici noi, la muncile rodnice și variate duse pe acest uriaș șantier, pe care îl constituie Polonia de astăzi.

Pentru a înțelege izvoarele acestui efort, spiritul de sacrificiu și entuziasmul poporului nostru muncitor, pentru a înțelege bazele succesului reconstrucției, trebuie să avem în vedere că Polonia eliberată de sub ocupația hitleristă nu se întorcea la viața de dinainte de război, ci începea o etapă nouă a dezvoltării sale. Poporul nostru a început să construiască viața nouă în granițele sale politice firești, cuprinzînd străvechile pămînturi polone de pe Odra și Nysa. Construirea acestei vieți a început în luptă cu sistemul capitalist, punînd în mod consecvent și victorios — în ciuda tuturor greutăților — bazele drumului nostru spre socialism.

In Polonia a fost instaurat un regim democrat popular, care lichidează exploatarea omului de către om, lichidează nedreptățile seculare suferite de oamenii muncii de la sate și orașe și face eforturi în vederea ridicării bunei stări a tuturor cetățenilor, precum și în vederea răspîndirii culturii.

Oamenii muncii — muncitori, țărani muncitori, intelectuali — au devenit stăpîni în țara lor; sub conducerea înțeleaptă a guvernului popular s-a făcut mobilizarea milioanelor de oameni ai muncii, pentru măreața operă

de reconstrucție și în același timp pentru măreața operă de transformare socialistă a țării.

Planurile de dezvoltare a economiei au făcut posibilă lichidarea secularei rămîneri în urmă a economiei Poloniei. Dintr-un stat agrar înapoiat, cu o industrie modestă, înfeudată capitalului străin, dintr-o țară a șomajului și a mizeriei, Polonia populară a devenit o țară cu o industrie grea în dezvoltare, o țară care asigură dreptul la muncă tuturor cetățenilor săi. În condițiile grele de după război, cu prețul unor mari eforturi, au fost puse bazele noului sistem economic, care să asigure bunăstarea crescîndă a maselor.

Chemînd pe toți oamenii muncii să ia parte la conducerea țării lor și la construirea unui viitor mai bun, Polonia populară trebuia să lichideze în același timp și înapoierea culturală, lăsată moștenire de regimul trecut. Trebuiau înlăturate piedicile din calea cuprinderii în școală a tuturor copiilor. De asemenea, trebuia asigurată calea spre cele mai înalte trepte ale învățămîntului, tuturor cetățenilor. În acest scop, folosindu-se din plin bogata experiență a școlii sovietice, a fost reorganizat întregul sistem de învățămînt. S-a creat o școală unitară de 11 ani, a crescut în mod simțitor nivelul școlilor de la sate, majoritatea școlilor cu cîte un singur învățător, transformîndu-se în școli cu cel puțin doi învățători; s-a dezvoltat învățămîntul profesional punîndu-se un mare accent pe activitatea extrașcolară; a crescut rețeaua de școli superioare, încetînd să mai fie un monopol al claselor avute.

Această uriașă dezvoltare a învățămîntului nu ne dă încă o imagine deplină asupra trăsăturilor specifice ce caracterizează revoluția noastră socială și culturală. Aceste trăsături sînt cristalizate în afirmația lipsită de exagerare că azi „întreaga Polonie învață".

Necesitățile crescînde ale economiei noastre pun cerințe din ce în ce mai mari în fața oamenilor din toate domeniile de activitate. Nu există nici o întreprindere industrială mai mare, în care să nu fie organizat învățămîntul profesional. Mii de muncitori obțin pe această cale o ridicare a calificării; se dezvoltă mișcarea masivă a raționalizatorilor care realizează o legătură strînsă cu institutele superioare de învățămînt. În cadrul sutelor de gospodării colective se fac lucrări experimentale care scot la iveală noi metode agrotehnice și de creșterea animalelor și răspîndesc rezultatele științelor agro-biologice.

Acest învățămînt nu se limitează numai la problemele profesionale. El exprimă necesitățile crescînde ale omului nou din Polonia. În mod neobișnuit cresc tirajele cărților și ale publicațiilor de popularizare a științei; publicația lunară „Probleme", consacrată răspîndirii științei, fără să servească în mod direct nici unei profesiuni, atinge un tiraj de circa 150 000 exemplare. Operele clasicilor literaturii polone dispar din rafturile librăriilor în curs de cîteva săptămîni, cu toate că tirajul lor este foarte ridicat. Posturile de radiodifuziune și conferințele Societății pentru răspîndirea științei au un număr mare de auditori, marile expoziții culturale — de exemplu, ultima expoziție consacrată lui Copernic și Krakov și Marea Expoziție a Renașterii Poloniei organizată la Varșovia — atrag un mare număr de vizitatori; în zilele de sărbători, numărul acestora devine din ce în ce mai mare.

Observațiile de mai sus sînt necesare pentru înțelegerea sarcinilor, caracterului și al principiilor sistemului de instruire și de educare din Polonia populară, pentru a înțelege practica și teoria pedagogică.

ducției în diferitele ramuri — fără s-o confundăm cu educația profesională — care îi va pregăti pentru un anumit fel de muncă.

La baza educației politehnice stă învățarea matematicilor, a fizicii, chimiei și a biologiei, tinzînd către o astfel de organizare a acestui învățămînt, încît să facilităm elevilor înțelegerea consecințelor practice ale legilor științifice. Fără să dezorganizăm procesul instructiv-educativ din școală, tindem totuși să formăm la elevi deprinderi practice prin legarea învățămîntului teoretic de practică, legătură ce se realizează în laboratoarele școlilor și chiar — în măsura posibilităților — prin participarea elevilor în procesul de producție. Atît școlile de la orașe cît și cele de la sate au posibilități largi pentru organizarea acestei acțiuni care constituie un element prețios din punct de vedere pedagogic, fără să aglomereze pe elevi și fără să-i îndepărteze de la învățămîntul propriu zis. Dezvoltînd elementele educației politehnice în școala de cultură generală, avem certitudinea că vom adînci prin aceasta înțelegerea bazelor științifice ale producției, vom dezvolta independența și spiritul creator în domeniul tehnicii, vom ajuta elevul în alegerea profesiunii și vom ușura în același timp — în oarecare măsură — trecerea de la o profesiune la alta, lucru care este adeseori necesar în condițiile rapidei dezvoltări a economiei noastre.

Punînd accentul pe caracterul politehnic al învățămîntului, noi nu neglijăm de loc legătura cu științele umaniste. Cu deosebită grijă ne ocupăm de aprofundarea și de răspîndirea cunoștințelor despre tradițiile progresiste ale culturii europene, începînd cu timpurile cele mai străvechi și mai ales cunoașterea tradițiilor culturii patriei noastre. Niciodată nu au fost atît de aproape de masele populare operele măreție ale poeților și ale scriitorilor epocii renașterii și romantismului. Niciodată pînă acum, nu s-a pus un accent atît de mare pe răspîndirea cunoașterii minunatelor tradiții de luptă pentru dreptatea socială, pentru libertatea conștiinței, pentru independență, pentru adevărurile științifice. Vrem ca din școlile noastre să iasă un tineret care să știe să se mîndrească cu ce e mai măreț în tezaurul culturii patriei și a celorlalte popoare, cu realizările oamenilor de știință și artă, cu ceea ce a constituit un exemplu măreț de jertfă în lupta pentru progres.

Întărind legătura dintre generația noastră tînără și tradiția noastră progresistă polonă, cetățenii Poloniei populare vor apăra cu credință cele mai scumpe amintiri ale trecutului de luptă, muncind în același timp pentru înflorirea patriei. Din ruine renasc cartierele vechi ale Varșoviei și ale Gdansk-ului, se reconstruiesc sute de biserici monumentale, se reconstruiesc mii de case-muzeu pe pămînturile din Slask și Pomorze, se reface vechea splendoare a palatelor și a cetăților. Toate aceste lucrări de proporții neobișnuite, asemănătoare minunatelor monumente ale renașterii, sînt menite să servească nevoilor culturii noi, culturii maselor populare eliberate din lanțurile robiei, care construiesc Polonia socialistă.

Desigur că aceste elemente tradiționale nu formează singure conținutul umanitarist al educației noastre. Învățînd istoria, noi vrem ca elevii noștri să înțeleagă că cursul acestei istorii nu a constat dintr-o serie de întîmplări accidentale încîlcite și nici în faptele capricioase ale marilor personalități. Noi vrem ca elevii noștri să vadă în transformările istorice actuale justa evoluție a forțelor creatoare și a dezvoltării relațiilor sociale. Vrem să formăm oameni capabili să înțeleagă mersul istoriei societății, să înțeleagă legile dezvoltării capitalismului și cele ale dezvoltării societății socialiste. Noi nu ascundem faptul că vrem să formăm la tineretul nostru

convingerea — bazată pe cunoașterea științifică — că sistemul capitalist a intrat în stadiul muribund, că viitorul lumii aparține popoarelor libere, care, după scuturarea jugului exploatării, vor găsi cu ușurință drumul spre înțelegere reciprocă.

Puterea populară, întemeiată pe participarea întregului popor la conducerea statului, obligă pe fiecare cetățean să contribuie la consolidarea și lărgirea acestei puteri. Vrem ca în școlile noastre să formăm astfel de oameni, capabili să participe la conducerea țării lor, să poată să muncească bine în profesiunea aleasă și, în același timp, să participe la viața socială și culturală, în cadrul organizațiilor politice și de masă.

Cu ce metode putem să îndeplinim aceste sarcini măreț și grele? Pedagogia noastră are în vedere faptul că metodele trebuie să corespundă scopurilor și conținutului învățămîntului și al educației; metodele nu constituie o simplă tehnică procedurală, independentă de scopurile către care tindem. Scopurile și metodele sînt legate între ele în mod indisolubil, ele se condiționează reciproc.

In momentul de față, în domeniul învățămîntului punem un accent deosebit pe însușirea sistematică și temeinică a cunoștințelor, pe dezvoltarea interesului și a independenței în gîndire, pe formarea unor deprinderi practice. In vederea realizării acestor sarcini, în școala noastră nu se mai aplică metodele „școlii creatoare" atît de recomandate la vremea lor în Polonia capitalistă și în alte țări. Aceste metode, bazate pe concepții psihologice false, care consideră că dezvoltarea individului este determinată de forțele sale proprii, interioare, pe direcțiile sale ereditare și constante ale interesului, nu mai corespund caracterului școlii noastre. Dezvoltarea intelectuală a individului este legată în mod strîns de activitatea acestuia și de caracterul procesului de învățămînt căruia îi este supus. Din această cauză, sîntem împotriva lozincii „adaptarea școlii la copil" și sîntem de părere că această lozincă duce la dezorganizarea acțiunii școlii, tinzînd la cultivarea dăunătoare a intereselor accidentale, capricioase și schimbătoare ale copilului eliberat de sub grija sistematică și îndreptată spre un anumit scop, a învățătorului.

Adaptarea copilului la școală echivalează cu o astfel de organizare a muncii pedagogice care să provoace interesul elevilor în acele direcții care sînt importante și instructive.

Acest lucru este posibil numai datorită faptului că învățămîntul va fi gradat în mod corespunzător în ceea ce privește complexitatea, va fi organizat în mod sistematic și va permite un control riguros. Numai în condițiile unei asemenea școli intelectul copilului se poate dezvolta, elevul poate acumula cunoștințe, priceperi, și poate atinge o anumită independență. Nici un interes, nici acela al marilor învățați nu lucrează „în gol", nu se dezvoltă „prin sine pentru sine"; intelectul se dezvoltă datorită unei discipline de fier a muncii de cercetare științifică, care îi dezvăluie orizonturi noi și îi dă un imbold spre inventivitatea creatoare. Dar oare — ar întreba cineva — nu vom distruge pe această cale individualitatea copilului, talentele și interesul său specific? Oare nu facem o uniformizare mecanică? Oare nu revenim la greșelile vechei școli care îi învăța pe toți același lucru? Putem să răspundem cu toată liniștea în mod negativ la toate întrebările de mai sus. Un învățămînt sistematic și unitar face loc și preferințelor individuale, atît în cadrul lecțiilor cît mai ales în cadrul preocupărilor extrașcolare. Statul nostru popular acordă o importanță deosebită activității extrașcolare, organizării ei; investește sume mari în

actualmente de restructurarea programelor și a manualelor școlilor medii, tinzînd la o stabilire și la o repartizare a materialului didactic, care să adîncească munca intelectuală a elevului. Căutăm ca școlile superioare, în care învață astăzi un număr de studenți de cîteva ori mai mare decît cel de dinainte de război, să ridice la un nivel mai înalt dezvoltarea activității de cercetare științifică. Pentru a păși însă cu succes în această direcție, trebuie să analizăm numeroase probleme teoretice ale teoriei cunoașterii, ale psihologiei și ale didacticii.

Dificultățile pe care le întîmpinăm nu ne fac să dăm înapoi ci ne dau imbold pentru continuarea acestei munci, deoarece avem încredere în justețea drumului pe care pășim. Legînd marile tradiții ale pedagogiei lui Komenski și Pestalozzi de sarcinile sociale ale educației și ale învățămîntului și de rolul de răspundere al învățătorului, formulăm principiile muncii noastre întemeiate pe optimism și încrederea în omul care crește și se dezvoltă odată cu construirea socialismului.

Pedagogia noastră ne învață să iubim copiii, însă în același timp să fim exigenți față de ei. Noi nu vrem să distrugem farmecele jocurilor copilărești, însă vrem să pregătim copiii noștri pentru o viață în care vor trebui să lupte pentru valori juste, pentru dreptate socială, pentru pace între popoare, pentru progresul culturii în propria lor țară.

Noi educăm pe tinerii noștri ca să devină fii credincioși ai patriei, însă îi învățăm în același timp să iubească mărețele tradiții internaționale ale luptei pentru pace, să lege prietenie trainică cu întregul tineret progresist al lumii și cu tineretul popoarelor asuprite care luptă pentru eliberare.

Cînd în fiecare an, sute de tineri părăsesc zidurile școlii după trecerea ultimelor examene, îi așteaptă această viață nouă, construită din greu, pentru care am căutat să-i pregătim cît mai bine. Urările și speranțele noastre — urările și speranțele educatorilor — îi însoțesc în această perioadă a intrării în viață și știm — și acest lucru ne bucură mult — că ei nu păsesc în viață ca oameni inutili sau pierduți în egoismul propriu, ci păsesc în viață ca să contribuie la minunatele opere înfăptuite de poporul nostru. Putem să ne întrebăm dacă ei vor fi la înălțimea sarcinilor ce li se vor pune în față, însă știm că aceste sarcini nu-i vor dobori ci îi vor mobiliza în vederea unor eforturi care în același timp vor crea realități noi și oameni noi.

Invăţămîntul în ţările capitaliste

Şcoala din S. U. A. în slujba reacţiunii[1]

T. A. ILINA
candidat în ştiinţe pedagogice

Avînd la bază teorii rasiste, reacţionare şi profund antidemocratice, şcoala din S.U.A. totdeauna a separat învăţămîntul negrilor de cel al albilor. Punîndu-şi ca sarcină deformarea ideologică a tinerei generaţii a celor ce muncesc, şcoala din S.U.A. dă copiilor de muncitori o educaţie limitată, deformată şi superficială pentru a-i abate de la lupta împotriva capitalismului şi pentru a face din ei unelte umile şi supuse burgheziei. După cel de-al doilea război mondial, şcoala americană a devenit şi mai reacţionară. Pentru a ne forma o imagine despre cerinţele reacţiunii imperialiste faţă de pedagogii americani, este suficient să prezentăm doar cîteva date din materialele conducătorilor învăţămîntului american, publicate actualmente în paginile revistelor pedagogice atît de răspîndite în şcolile americane cu titlul de instrucţiuni şi îndrumări metodologice.

Astfel, într-unul din articolele publicate în 1951 în jurnalul „Hower Education", organ oficial al Biroului Federal pentru învăţămînt, preşedintele acestui birou, James Mac Grat scrie că sarcina principală care stă azi în faţa şcolii americane constă în „educarea unui american matur, inventiv, cu un orizont care să cuprindă lumea întreagă". Considerînd că la baza restructurării întregii educaţii stă problema dreptului S.U.A. la dominaţia mondială, autorul „fundamentează" de aici ca o consecinţă „dreptul" S.U.A. de a se putea amesteca în treburile altor ţări.

„Intrucît este foarte clar, — accentuiază el, că S.U.A. ca naţiune pe arena internaţională are astăzi mult mai mare răspundere ca acum zece ani, noi nu ne putem limita cercul intereselor la treburile din interiorul ţării — astăzi acest lucru este imposibil întrucît problemele noastre privesc acum — literalmente — fiecare colţ de pe glob".

In articolul program, publicat în 1951 în „Education" care se bucură de o „solidă" reputaţie în cercurile pedagogice ale Americii, se arată că „sarcina educaţiei este pregătirea fizică şi ideologică a tineretului în vederea războiului care se va purta în întreaga lume pentru cucerirea lumii".

[1] Articol tradus din Sovetskaia pedagoghica nr. 8 din 1953.

sale ideologice și științele exacte. De pildă, fizica este tratată de pe poziții antiumane, metafizice, în care se neagă cauzalitatea, legile, obiectivitatea spațiului și a timpului. In mod frecvent se propagă ideea rolului fizicii contemporane în crearea armei atomice.

Matematica, care sub masca „utilității ei pentru existență" exclude toate elementele care contribuie la dezvoltarea gîndirii copiilor și la lărgirea orizontului lor intelectual, este folosită de asemenea în scopurile lor propagandistice. James Konant arată că „Profesorii îngrijorați de predarea slabă a matematicii în școlile medii și-au găsit un aliat în persoana departamentului militar. Războiul a arătat că armata are nevoie ca tineretul să fie mult mai pregătit pentru operații militaro-matematice". De aceea, în timpul de față toate lecțiile practice, chiar și cele de la cursul de matematică generală sînt folosite pentru pregătirea unor calcule adecvate în domeniul artileriei, aviației etc.

Un caracter analog are și predarea chimiei care-și găsește cea mai mare aplicație în domeniul industriei de război.

Alături de folosirea disciplinelor de cultură generală în școală în scopuri propagandistice, falsificîndu-le și denaturîndu-le în folosul capitalismului, reacțiunea americană realizează formarea ideologică a elevilor și cu anumite discipline speciale cum sînt lecțiile de morală, Constituția S.U.A. și educația cetățenească. Lecțiile acestor obiecte „sociale" sînt baza sistemului de învățămînt în școala americană, mijloc de propagandă rasistă și militaristă. Reacționarii americani se străduiesc să educe în elevi ura față de țările democrate. Ca o ilustrare caracteristică a felului cum este prezentat materialul despre țările de democrație populară, ne poate servi următorul fapt comunicat de corespondentul ziarului „Daily Worker".

Odată fiul acestui corespondent, copil de 12 ani, elev în clasa VI-a a primit ca temă pentru acasă — o lucrare scrisă la geografie în care trebuia „să explice din punct de vedere istoric de ce ungurii sînt barbari". Conform instructajului scris, în lucrare trebuia să se arate că „ungurii au moștenit cruzimea de la barbarii asiatici, care au alungat din teritoriul Ungariei pe teutonii civilizați".

In momentul de față, reacțiunea americană își pune mari speranțe în însușirea „corectă" a cursurilor de educație cetățenească care se înrădăcinează tot mai mult în școală. Astfel, de pildă, la a 30-a adunare anuală a consiliului național al științelor sociale Minneapolice s-a hotărît „întărirea studiului dreptului cetățenesc american în școală".

Din fondul general al milionarilor s-a alocat un milion de dolari colegiului profesoral din universitatea din Columbia pentru intensificarea educației cetățenești în școlile medii. In legătură cu aceasta, în revistele americane a apărut un număr uriaș de articole cu indicații practice de felul cum trebuie restructurat cursul de „drept cetățenesc" legîndu-l de contemporaneitate și „înalta misiune" a S.U.A. Un exemplu de o astfel de analiză metodologică găsim în revista „Education". Aici se descrie cum trebuie citit cursul „Pacea în întreaga lume". Legat de adîncirea studiului de drept cetățenesc, a moralei burgheză și a celorlalte discipline „sociale" în cea mai mare parte obligatorii, nivelul de pregătire generală a elevilor scade și mai mult. Aceasta au fost nevoiți să o recunoască chiar reprezentanții reacționari ai învățămîntului. Unul dintre ei scria în 1951: „Datorită faptului că în școală se acordă o

mare atenție studiului cursurilor de drept cetățenesc, bazelor relațiilor omenești, moralei, etc... elevilor le rămîne tot mai puțin timp pentru studiul disciplinelor de cultură generală". Totuși, pe lîngă folosirea în scop propagandistic a disciplinelor de cultură generală, clica militaristă americană se străduiește să implînte în instituțiile de învățămînt, spiritul militarist pe calea introducerii pregătirii militare, a muștruluielii, prin introducerea obiectului disciplinei militare.

Elevii claselor superioare din școala medie și studenții institutelor de învățămînt superior, sînt în mod special pregătiți din punct de vedere militar, în așa numitele corpuri de pregătire a ofițerilor rezerviști (ROTC). Sistemul unei astfel de pregătiri a ofițerilor de rezervă nu este de dată recentă. Aceste corpuri de pregătire a ofițerilor de rezervă au fost larg răspîndite încă după anul 1920, cînd cu ultimele rectificări a fost adoptată legea după care, în instituțiile de învățămînt public se creează secții militare pentru pregătirea cadrelor de ofițeri de rezervă. Cu introducerea acestor secții militare în școli, s-a întărit influența cercurilor militariste în școlile din S.U.A. Astfel, după cum comunică ziarul „Daily Worker" în anul 1930 cînd în universitățile americane s-au întețit revoltele studențești, aceste corpuri de pregătire a cadrelor de ofițeri au fost folosite în calitate de forță principală cu scopul de a reglementa această dezordine.

O mare dezvoltare a primit acest sistem în timpul celui de-al doilea război mondial. După terminarea războiului, rețeaua acestor secții nu a fost redusă ci dimpotrivă, a luat o extindere și mai mare. Universitățile, colegiile și de asemenea școlile medii în care există aceste secții primesc alocații importante pentru organizarea pregătirii ofițerilor de rezervă, chiar în condițiile crizei financiare a tuturor instituțiilor de învățămînt. Conform datelor oficiale din America, astfel de corpuri există în 97 școli medii americane (în cea mai mare parte școli de stat); se subliniază că „școlile medii trebuie să dea o astfel de pregătire militară specială asemănătoare cu aceea din corpul de ofițeri de rezervă. Astfel de corpuri există și în 15 instituții de învățămînt superior ale negrilor și în universitatea din Hawai.

Această largă răspîndire a sistemului de pregătire militară a cadrelor de ofițeri de rezervă întîmpină dificultăți din cauza numărului mic de școli medii. Despre acest fapt vorbește și un articol din „Education Forum" sub titlul „Rolul școlii în pregătirea militară". In acest articol se subliniază că „școlile medii trebuie să dea o astfel de pregătire militară încît la absolvirea școlii elevii să aibă deja o specialitate militară sau măcar să necesite mai puțin timp pentru pregătirea militară atunci cînd vor fi chemați". Remarcînd că organizarea unor asemenea corpuri de pregătire militară într-un mare număr de școli, întîmpină greutăți, autorul articolului crede necesară o unificare a școlilor.

Totodată autorul propune prelungirea zilei de școală în așa fel ca ultimele ore să fie destinate lecțiilor militare; după părerea autorului, „după cîteva ore de învățătură, sînt foarte folositoare cîteva ore de educație fizică sănătoasă". El cere ca pregătirea militară să cuprindă și fetele.

Elevilor li se propune să folosească — pentru pregătirea militară — vacanța de vară. „Dacă înainte — îi convinge autorul — majoritatea elevilor se străduiau să intre în muncă, acum o astfel de muncă, la

ferme sau în altă parte, practic nu poate fi găsită. De aceea mulţi îşi pierd timpul degeaba. În acest timp, ei foarte bine ar putea merge în lagărele de vară pe cîmp, pentru pregătirea militară de teren".

Elevii săraci intră în corpul de pregătire al ofiţerilor de rezervă, tentaţi de anumite avantagii materiale. Toţi membrii corpului primesc lunar 27 dolari. De la studenţii şi elevii din clasele superioare se iau declaraţii în scris că vor răspunde la prima chemare, atunci cînd va fi nevoie să servească în unităţile militare respective, timp de doi-trei ani.

În acele instituţii de învăţămînt superior unde nu se face pregătirea ofiţerilor de rezervă, sînt organizate alte forme de învăţămînt militar, conduse de instructori militari speciali. Scopul acestor forme de învăţămînt, precum şi al secţiilor de ofiţeri de rezervă şi al tuturor formelor de pregătire militară este unul şi acelaşi — să inoculeze tineretului american interesul pentru război, să-l cointereseze pentru anexiuni războinice, să-l momească cu ideea uşurinţei de îmbogăţire prin acaparare, etc.

Într-una din instrucţiunile pentru ofiţeri, se specifică de pildă, că instrucţia militară trebuie să trezească la elevi „convingerea că pregătirea militară, pregătirea pentru război şi însuşi războiul, presupun neapărat raporturi naturale între ţări".

Într-o altă instrucţiune se pot citi următoarele: „Ţine minte întotdeauna că elevii sînt material pregătit şi format pentru luptă... Instructorul trebuie să-i urmărească minuţios şi atent, să lărgească tendinţa lor naturală de a lupta şi omorî".

În legătură cu planul aşa numitei „apărări naţionale" conducerea şcolii recomandă insistent introducerea în şcoală a disciplinii militare. După informaţiile din presă, nu de mult directorii tuturor şcolilor medii şi elementare din New York au primit directive de la inspectorul şcolar privitoare la introducerea disciplinii militare în clasă, care ar fi absolut necesară pentru desfăşurarea întregului învăţămînt militar, general. În aceste instrucţiuni se prevedea ca conducătorii şcolii să ia următoarele măsuri:

1. Într-un timp extrem de limitat să se facă consultul medical al tuturor elevilor — realizat pe baza „exactităţii militare".
2. Comunicările şi hotărîrile în şcoală să se numească „ordine".
3. Elevii care au diferite sarcini în clasă, să fie numiţi cu diferite titluri: căpitan, locotenent, sergent, etc.
4. La lecţiile de educaţie fizică, exerciţiile şi jocurile obişnuite să fie înlocuite cu exerciţii şi jocuri militare, etc.

Profesorul şcolii medii Central Nidle Grays din Mannhaten, în septembrie 1950 a primit o circulară intitulată „Pregătiţi-vă pentru apărarea naţională", conţinînd instrucţiuni pentru militarizarea şcolii. În această circulară se prevedea, de exemplu: „Trebuie renunţat la caracterul cu totul liber al educaţiei. Profesorii trebuie să fie mai severi cu elevii lor. Trebuie introdusă disciplina militară în şcoală... Jurămîntul pentru steagul american trebuie depus zilnic".

În planurile de militarizare a şcolilor americane, locul de frunte îl ocupă lecţiile de cultură fizică şi sport. Dacă ţinem cont că, cultura fizică în şcoală este unul din puţinele obiecte obligatorii pentru toţi elevii, devine foarte clar că militarizarea acestor lecţii duce la transformarea

lor în lecţii de instrucţie militară. Prin ele se obţine pregătirea militară generală a elevilor.

Intr-o serie de planuri de învăţămînt se specifică direct: lecţiile de cultură fizică sau ROTC sînt lecţii ale corpului de pregătire militară a ofiţerilor de rezervă. Cercurile militare americane lărgesc participarea tineretului la sportul în afară de clasă. Americanul Tomas Vundt în cartea „Primele izvoare ale educaţiei fizice" scria că după datele sociologilor americani, în om există „instinctul războinic". Pentru a-l dezvolta este nevoie de antrenament, iar „Omului" care se ocupă cu lupta, boxul şi alte sporturi, niciodată nu-i vor lipsi instinctele războinice care sînt atît de necesare războiului".

Cel mai important aspect al militarizării şcolilor îl constituie aşa numitele „măsuri preventive" împotriva groazei „bombardării atomice".

In fiecare stat, în 1950 s-au creat „comitete de apărare civilă supuse administraţiei apărării cetăţeneşti. Conform instrucţiunilor acestor „organe conducătoare", „comitetele locale pentru apărarea civilă" trebuie să elaboreze planul „exerciţiilor de apărare, programa evacuării şcolarilor, etc."

Una dintre măsurile principale ale „apărării" luată de aceste comitete, este introducerea în şcoală — încă din 1950 — a programei exerciţiilor de „apărare antiaeriană". După semnalul alarmei neaşteptate, elevii trebuie să se ascundă sub bănci, cu ochii închişi, apărîndu-şi capul cu mîinile, cu spatele spre fereastră, lipind faţa de perete, sau tîrîndu-se pe duşumea, acoperind cu pînză părţile expuse ale corpului.

După părerea „pedagogilor" americani, aceste măsuri ar „salva" copiii de acţiunea bombei atomice.

Forurile şcolare din New York, au hotărît pregătirea unor jetoane de ceramică plastică durabilă, pe care să se scrie numele, pronumele şi alte date cu privire la elev. Cu astfel de jetoane, trebuie înzestraţi toţi elevii pentru ca în cazul unui bombardament atomic, să se poată recunoaşte trupurile copiilor. După comunicările presei americane, forurile şcolare au acordat 123.500 dolari pentru pregătirea a 500.000 jetoane.

In revistele pedagogice în legătură cu aceasta, au apărut unele reclame:

„Achiziţionaţi pentru jetoane lănţişoare elastice cu firma: Dieg Chain Manufactthearing".

Nici celelalte state nu rămîn în urma conducătorilor şcolii din New York. De exemplu, în statul New Jersey, pentru recunoaşterea trupurilor elevilor, se iau amprentele dactiloscopice ale degetelor. Pentru a răspîndi şi mai mult groaza în sînul elevilor, aceştia sînt obligaţi să vizioneze filme cu bombardamente atomice (aşa numitele filme de „apărare" antiaeriană). „Cum să ne salvăm". „Ce-i de făcut cînd cade bomba atomică".

Crucea Roşie americană organizează în şcoli cursuri de prim ajutor pentru victimele bombardamentului atomic, carbonizaţi şi răniţi.

In şcolile de stat din Chicago, după ştirile presei americane, un asemenea curs îl urmează 100.000 copii. In Los Angelos, toţi elevii şcolii primesc pregătirea sanitară. Cursurile speciale pentru pregătirea în domeniul atomic sînt create la universităţile din Rocherster, Alabama, California şi alte oraşe unde se pregătesc 840.000 surori.

In revistele pedagogice sînt recomandate diferite cărţi cu privire la „apărarea antiatomică". De pildă, tuturor profesorilor şi pedagogilor

li se recomandă cartea „Efectul armei atomice"! „Meritele" acestei cărți sînt înșirate într-un alineat: „Citiți această operă pentru a ști ce se întîmplă odată cu explozia bombei atomice. Citiți, să aflați ce trebuie să faceți cînd explodează bomba atomică. Citiți, să aflați amănuntele — încă nepublicate — ale distrugerii pricinuite de bomba atomică în Japonia și aproximativele calcule ale efectului posibil al bombei explodate în orașele americane. Citiți, să aflați datele comunicate de către oamenii de știință și militari care lucrează cu energie atomică".

O altă revistă pedagogică americană, recomandă insistent profesorilor americani să se familiarizeze cu broșurile „antiatomice" editate de administrația federală a apărării, printre care figurează următoarele titluri: „Apărarea casei de bombardament atomic", „Stingerea incendiilor de către proprietarii de case", „Buletin consultativ pentru organizarea exercițiilor de apărare civilă și reorganizarea învățămîntului", etc. Cunoștințele răspîndite prin această „literatură" trebuie să fie transmise de către profesori, elevilor.

În școli, pe pereți, sînt lipite placarde cu imaginea elevilor „omorîți" și „răniți" pe care-i caută profesorii și părinții după jetoane și după amprentele degetelor. Tablouri analoage se întîlnesc și în ziare și reviste.

Psihoza atomică și războinică este răspîndită printre elevii tuturor gradele de învățămînt. Chiar elevii clasei I-a învață abecedarul, repetînd *a — atom, b — bombă*. În seria de jucării ale copiilor, se întîlnesc arme automate și mitraliere, bombe atomice și lacrimogene, avioane de bombardament, etc.

Toate acestea creează o situație extrem de grea în școli. Discuțiile interminabile despre război, despre acțiunile distrugătoare ale bombei atomice, se reflectă adînc în psihicul copiilor. Pe baza unei observări atente a antrenărilor antiatomice, psihiatrul centrului de copii, doctorul Wylford Halk, a fost nevoit să admită că copiii se găsesc într-o zdruncinare nervoasă puternică. Totuși, acest „savant" în loc să ceară interzicerea antrenărilor antiatomice, recomandă pentru scăderea încordării elevilor în timpul exercițiilor, ca aceștia să vorbească în șoaptă. Acest gen de educație, trezește proteste aprige din partea părinților care cer imediata încetare a unor astfel de „antrenamente educative". După cum anunță ziarul „Daily Worker", în februarie 1951, a avut loc Adunarea Unională a asociației părinților din statul New York, care a elaborat textul rezoluției de protest împotriva isteriei atomice în școală. În aprilie 1951, aceeași asociație a părinților a protestat împotriva măsurii ilegale de a lipi etichete cu inscripția „membrul grupei de subminare", tuturor acelora care vor îndrăzni în numele apărării copiilor lor, să se ridice împotriva „exercițiilor atomice".

În octombrie 1951, mamele unite în „grupa mamelor în lupta împotriva războiului rece" au adresat o petiție lui Truman, pe atunci președinte al S.U.A.; punctul de plecare l-au constituit formularele pe care le-au primit copiii pentru completarea jetoanelor. „Jetoanele nu vor salva copiii noștri — scriau mamele indignate — ele ne vor ajuta să găsim trupurile copiilor noștri, dar noi nu vrem să moară copiii noștri".

Din școala americană sînt alungați toți profesorii progresiști și liber cugetători. Pe lîngă faptul că profesorii din școala de cultură generală din America, în calitate de funcționari de stat cad sub acțiunea ordinului „controlul loialității", ei sînt supuși de asemeni și legii lui

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

Mac Caren emisă în 1950 și îndreptată împotriva comuniștilor. Ei trec prin controlul și „purificarea" unor legi specifice diferitelor state. Astfel, în statul New York în 1949 a fost dată așa numita „Legea Faynberg". Calitatea de membru dintr-una din organizațiile recunoscute de consiliul de stat ca „instigatoare", aduce după sine înlăturarea profesorului din școală. În introducere, la această lege se arată: „Există informații că membrii unor asemenea grupe au reușit să primească muncă în școlile de stat. Ca rezultat al acestei pătrunderi în școlile statului se va răspîndi printre copii propaganda de subminare de către acei care îi învață. Organele în drept, socot că răspîndirea unei asemenea propagande poate fi realizată, și în parte se realizează pe neobservate în școală. De aceea, organele în drept, spun că este absolut necesar și categoric, să se introducă în școală legi care să interzică membrilor unor asemenea grupe să poată primi posturi în școlile de stat". Deoarece legea a stîrnit numeroase proteste s-a pus problema introducerii în constituție a unei asemenea legi. După două eșecuri, ea a fost recunoscută totuși ca fiind prevăzută în constituție și în martie 1950 a intrat în vigoare. Legi analoage legii Faynberg, au fost date în statul Maryland (legea lui Ober) care pretinde jurămînt de neapartenență la partidul comunist tuturor funcționarilor, inclusiv profesorilor și prevede pedepsirea cu cinci ani închisoare pentru calitatea de membru al „organizației de subminare" și douăzeci ani închisoare pentru activitatea de „subminare" ; în statul New Jersey (legea Tywelty), în statul Pensilvania (billul Nr. 27), care cere de la toți funcționarii de stat, de la toți învățătorii și profesorii din învățămîntul superior, jurămînt de loialitate și de neapartenență la organizațiile de subminare; în statul Arkansas, legea cere jurămînt și elevilor care intră în școală.

În statul Texas, adunarea legislativă a dat dispoziții pentru controlul tuturor studenților și a profesorilor și excluderea celor vinovați cu vreo acțiune sau părere care să trezească unele bănuieli cu privire la loialitate... pentru stat și națiе.

În statul Dakota de Sud și Washington, legea prevede excluderea profesorilor și lipsirea lor de dreptul de a mai preda, dacă îndrăznesc să se pronunțe nepoliticos față de S.U.A. și constituție.

Conform raportului comisiei naționale a asociației pedagogice cu privire la drepturile profesorului, în 26 de state, precum și în Columbia, Alasca, în insulele Porto Rico și Hawai, toți profesorii trebuie să depună jurămîntul de loialitate.

În statele unde se cere de la profesori jurămînt de neapartenență la partidul comunist, ei trebuie să declare verbal și să dea în scris că „nu sînt membri în partidul comunist, nu sînt de acord cu doctrina comunistă și nu susțin prin acțiune partidul comunist sau teoria comunistă".

În statul California, conducerea statului nu se mulțumește cu jurămîntul; acolo există legea luării amprentelor digitale de la toți profesorii din școlile de stat, fără excepție, iar toți cei ce depun un jurămînt fals, în caz de descoperire, sînt condamnați la închisoare de la un an la patrusprezece ani.

Sub presiunea reacțiunii, asociația pedagogică națională, organizație profesională a profesorilor, la 6 iulie 1949 a adoptat rezoluția care împiedică profesorii comuniști să fie membrii în această asociație și cere înlăturarea lor din școli.

Toate aceste „legi" și „rezoluții" servesc drept bază unei aspre „purificări" în rîndurile profesorilor din S.U.A.

În paginile presei americane apar doar foarte rar unele informații cu privire la dezmățul reacțiunii americane în domeniul învățămîntului. Totuși după aceste informații și după informările cărților progresiste americane, se poate constata cum în urma acestor purificări, școlile americane sînt lipsite de cei mai buni profesori. Astfel, după informația unui ziar american, în statul New York au fost înlăturați 8 profesori învinuiți de „nesupunere și de o conduită incompatibilă cu calitatea de profesor". Toți cei excluși au fost profesori calificați și cu vechime în învățămînt. Vina lor constă în faptul că au refuzat să răspundă la întrebarea privitoare la părerile lor politice și pentru că activau în domeniul muncii obștești. Printre acești profesori este și S. Lewis Litron, profesor de limbi străine cu un stagiu de 27 ani, membru activ al Asociației profesorilor, președintele Comitetului libertății acestei asociații, care s-a ridicat pentru o mai bună salarizare a profesorilor. Luys Jaffe, profesor de științe sociale în școala medie din Erasmus Hall (cu o vechime de 19 ani) pentru că a explicat elevilor importanța dreptului de „veto" în O. N. U., inspectorul l-a învinuit c-ar fi interpretat acest drept din punctul de vedere sovietic. Acest profesor se face de asemeni vinovat și prin faptul că refuză să declare vederile sale politice și de faptul că în articolul său, publicat în revista pedagogică, afirmă că liniștea în viitor și pacea în lumea întreagă depinde de conlucrarea și înțelegerea reciprocă dintre S.U.A. și U.R.S.S. Pătrunderea reacțiunii americane în școală și în deosebi isteria anticomunistă, răspîndită în școlile și instituțiile de învățămînt superior din S.U.A. trezesc nenumărate proteste atît din partea organizațiilor progresiste, cît și din partea oamenilor de cultură, părinți și simpli cetățeni americani. Neținînd seama de represaliile crescînde, 650 profesori, directori de școli și administratori, s-au adunat la 7 iulie 1951 sub conducerea reprezentanților școlii pedagogice din Universitatea din New York, pentru a exprima protestul împotriva isteriei anticomuniste care a creat o atmosferă deosebit de grea.

La sfîrșitul lunii noiembrie 1951, Consiliul artelor libere și al științei din New York (Science Council) a adresat lui Jannseny — ministrul culturii din acest stat — următoarea cerere deschisă în care se arată:

„Dreptul fiecărui profesor ca și al fiecărui cetățean, de a avea convingerile sale politice proprii este principiul de bază ale democrației... Noi insistăm ca dumneavoastră în calitate de conducător al învățămîntului acestui stat să vă ocupați mai mult de ce anume „subminează" sistemul nostru de învățămînt... și nu vă goniți profesorii din școli, profesorii care se pronunță pentru democrație".

Ziarul „Daily Worker" în martie 1952 anunță că profesorul R. V. Goldwn, din școala medie din Filadelfia, a refuzat să depună jurămîntul de loialitate, neținînd seama că aceasta va duce la concedierea sa din școală el a declarat:

„Eu nu sînt comunist și nici membru al organizației de subminare. Naziștii, de asemenea au cerut cîndva de la profesorii germani să depună jurămînt și mulți au fost de acord cu aceasta, crezînd că faptul nu are o importanță esențială. Dar, cînd ei au înțeles întreaga situație catastrofală, totul era prea tîrziu".

Aceste declarații ne dovedesc că profesorii americani progresiști, neținînd seama de represaliile înverșunate, continuă să apere drepturile și principiile democratice ale învățămîntului în țara lor.

Despre metodica lecției în învățămîntul practic

Prof. ȘTEFAN LINUL
Cabinetul metodic-Cluj

In învățămîntul profesional, procesul de înarmare a elevilor cu cunoștințe, priceperi și deprinderi, se desfășoară pe două căi: teoretică și practică. Intreaga activitate didactică din aceste școli este organizată sub formă de lecții. Lecția constituie și aici forma de bază a organizării procesului de învățămînt.

In ansamblul muncii didactice din învățămîntul profesional, lecția practică constituie veriga principală a procesului de pregătire a noilor cadre de muncitori calificați. De aceea, ea capătă o importanță deosebită. Aceasta devine mai evidentă, dacă ținem seama de faptul că acest învățămînt pregătește cadre care participă direct în procesul de producție, încă în timpul școlarității (anii II și III), în cadrul planului de producție al școlii respective, sau în cel al întreprinderii unde elevii fac practica.

Coeficientul de greutate al lecțiilor cu caracter practic rezultă limpede și din datele comparative ale numărului de ore, pe ani și studii, prevăzut în planul de învățămînt pentru lecțiile practice față de numărul de ore rezervat materiilor teoretice. Astfel, din totalul de ore stabilit în planul de învățămînt, pentru învățămîntul practic în anul I sînt prevăzute 53% ore, iar pentru anii II și III 65% ore. Valoarea acestui coeficient de greutate crește și mai mult dacă luăm în considerare faptul că și unele dintre materiile cu caracter teoretic, ca: tehnologia specială, studiul materialelor, desenul, urmăresc tot același scop.

In munca de alcătuire a lecțiilor de învățămînt practic, o parte importantă din maiștri noștri instructori obțin rezultate însemnate. Aceștia, alcătuiesc în mod regulat planuri de lecții bune și se străduiesc să țină lecții cît mai reușite. Mulți maiștri instructori însă pregătesc și țin lecțiile la un nivel nesatisfăcător.

Din constatările de pînă acum, cauzele deficiențelor trebuiesc căutate în insuficienta pregătire profesională datorită căreia întîmpină serioase dificultăți în pregătirea lecțiilor și în deosebi în aceea a întocmirii planurilor de lecții, în mentalitatea greșită a unora, care stăpînind bine meseria, cred că pot să învețe pe elevi „fără atîtea planuri" și „fără atîta pedagogie", în interpretarea mecanică și acordarea unui caracter absolut obligator actual unui plan de lecție model pentru învățămîntul practic în lipsa de corelație între programa de învățămînt și planul de producție al școlilor.

Prin acest articol elaborat pe baza unei îndelungate experienţe în acest învăţămînt, precum şi pe baza practicii, sugestiilor şi propunerilor mai multor maiştri instructori şi profesori de partea tehnică din regiunile: Stalin, Autonomă Maghiară, Cluj, precum şi de la Centrul şcolar Păltiniş, vom încerca să aducem o contribuţie în rezolvarea acestei probleme. În cele ce urmează vom discuta o problemă de a cărei justă rezolvare depinde în mare măsură ridicarea calitativă a lecţiei în învăţămîntul practic şi anume: cum trebuie alcătuit un plan de lecţie în învăţămîntul practic, ce trebuie să cuprindă o lecţie de tipul cel mai uzual şi cum să se desfăşoare ea în atelierul şcoală, urmînd ca acest început să continue cu studierea metodicii şi a altor tipuri de lecţie care se aplică în învăţămîntul practic.

Condiţia de bază pentru asigurarea succesului lecţiei în învăţămîntul practic este pregătirea minuţioasă şi temeinică a maistrului instructor pentru lecţie. Practica predării ne arată că, oricît de bine pregătit ar fi maistrul instructor în meseria sa şi oricît de experimentat şi calificat ar fi el, lecţia trebuie pregătită în mod amănunţit şi conştiincios de fiecare dată. Tehnica şi ştiinţa progresează. Elevii noştri trebuie să-şi îmbogăţească continuu cunoştinţele şi să-şi dezvolte deprinderile profesionale.

Ţinînd seama de aceasta, prima sarcină a maistrului instructor — în pregătirea lui pentru lecţie — trebuie să fie studierea sistematică şi aprofundată a programei şcolare în general şi a materialului din cadrul fiecărei teme în special. Numai studiind amănunţit conţinutul fiecărei teme în întregime şi precizînd scopul ei, el va putea stabili succesiunea logică a operaţiilor şi scopul fiecărei lecţii în parte.

Pregătindu-se pentru lecţie, maistrul instructor trebuie să ştie că această pregătire a lui nu trebuie să se limiteze numai la ceea ce ştie el din practică sau numai la studierea materialului din manual. Cunoştinţele lui cu privire la conţinutul materiei pe care o predă trebuie să depăşească cu mult limitele manualului. El trebuie să cunoască bine tot ceea ce trebuie să transmită elevilor, tot ceea ce trebuie să execute elevii în cadrul muncii independente de efectuare a lucrării practice, în deosebi el trebuie să stăpînească metodele şi procedeele corecte de executare a lucrării, metodele şi procedeele înaintate, regulile şi modul de mînuirea sculelor, uneltelor şi maşinilor (să ştie să le mînuiască el însuşi cu pricepere), ş.a.m.d.

A doua sarcină a maistrului instructor în pregătirea lui pentru lecţie trebuie să fie sudierea atentă a metodicii predării lecţiei. Încă în cursul studierii conţinutului temei, el trebuie să chibzuiască asupra metodelor cu ajutorul cărora va preda elevilor cît mai just şi mai folositor materialul respectiv.

În scopul unei bune desfăşurări a lecţiei în învăţămîntul practic, alături de pregătirea lui temeinică pentru lecţie, maistrul instructor trebuie să asigure şi o bună *pregătire materială a lecţiei*. Aceasta cuprinde, în general, următoarele:

a) *Pregătirea din vreme a materialului* necesar pentru fiecare parte a lecţiei şi *repartizarea lui la locul de muncă al elevilor.*

Pentru a se evita o pierdere din timpul prevăzut pentru lecţie şi pentru a se asigura mai multă ordine în atelier, unii maiştri instructori obişnuiesc să facă această repartizare înaintea intrării elevilor la lecţie. Alţii, urmărind dezvoltarea independenţei elevului în diferite activităţi, pregătesc în prealabil tot materialul, îl aşază pe o masă separată, şi-l distribuie prin şefii de echipe sau de brigăzi, după instructajul teoretic.

Ambele procedee prezintă avantajii și dezavantajii. La primul e greu de presupus că elevii nu vor lua în mîini materialele mai repede de cît e necesar, abătîndu-le astfel atenția de la predarea lecției.

Asigurîndu-se condiția ca să nu se prelungească timpul prevăzut pentru lecție și să nu sufere nici ordinea din clasă, metoda a doua fiind mai eficace este de preferat.

b) *Pregătirea locului de muncă al elevului:* asigurarea elevilor cu sculele necesare, revizuirea truselor, curățenie, ordine, etc.

c) *Pregătirea locului de muncă al maistrului instructor.* Maistrul instructor trebuie să aibă tot materialul demonstrativ pregătit din timp și anume: scule, unelte, procesul tehnologic al piesei; el trebuie să aibă rechizitele tablei: linie, compas, echer, raportor, cretă, cîrpă de șters tabla, baghetă pentru planșe și pentru desen, etc., pentru ca astfel explicarea și tehnica demonstrațiilor din timpul lecției să se desfășoare în condiții optime.

Toată această pregătire trebuie să se cristalizeze în planul de lecție.

Dăm mai jos schema unui plan de lecție de tipul cel mai des întîlnit în învățămîntul practic.

Clasa (Grupa) . . . . Meseria . . . . Data . . . .

1. Tema ...
2. Subiectul lecției ...
3. Scopul lecției ...
4. Metode și procedee de predare ...
5. Material didactic ...
6. Desfășurarea lecției.

I. Verificarea cunoștințelor
II. Comunicarea subiectului și scopul lecției
III. Explicarea lucrării ce se va executa
IV. Fixarea cunoștințelor
V. Executarea lucrării practice de către elevi și controlul îndeplinirii ei.
   a) Controlul executării calitative și cantitative a lucrării.
   b) Controlul și aprecierea lucrării finite.
VI. Discuții asupra rezultatelor obținute.

Vom analiza acum, în linii generale, fiecare parte din schema de mai sus.

Tema. Aici trebuie să înțelegem titlul temei curente din programa școlară. De pildă: la meseria de strungar: Strunjirea interioară și alezarea găurilor cilindrice; la meseria de zidar: Metode noi la lucrările de zidărie; la meseria de lăcătuș mecanic montor: Trasarea. Operații de trasare; la meseria de electrician instalator lumină și forță: Executarea de tablouri de distribuție monofazică; ș.a.m.d.

Subiectul lecției. După cum s-a arătat mai sus, învățămîntul practic ca și învățămîntul teoretic, se desfășoară sub forma de lecție (ședințe).

Unii maiștri instructori, în dese cazuri, confundă subiectul lecției cu tema, respectiv operația cu obiectul pe care urmează a se executa această operație. Din această cauză ei cad în greșeala de a alcătui planuri de lecții pe *teme,* și nu pe *lecții,* sau pe operații, considerînd tema drept o singură lecție. Cu aceste planuri — cîteva pe pătrar — se prezintă apoi la atelier, deși în majoritatea lor temele de învățămînt practic sînt repartizate pe zeci de ore, unele atingînd și chiar trecînd peste 100 de ore. De pildă: la meseria de zidar, tema: Zidării = 120 ore; la meseria de lăcătuș mecanic montor, tema: Pilirea metalelor = 62 ore; la meseria strungar, tema: Tăierea filetului triunghiular = 72 ore; la meseria de electrician lumină și forță, tema: Instalații interioare de lumină și forță, tema: Instalații interioare de lumină = 90 de ore; ș.a.m.d.

La împărțirea temelor pe lecții (ședințe), maistrul instructor trebuie să aibă grija ca materialul prevăzut de programa școlară să fie astfel repartizat încît fiecare lecție să constituie prin ea însăși o unitate, iar în același timp, să reprezinte o verigă în lanțul de lecții din tema respectivă. De asemenea, trebuie să se țină seama ca operațiile sau fazele stabilite pentru a fi executate în ziua respectivă, să concorde cu durata unei ședințe.

Scopul lecției. Stabilirea justă a scopului lecției se poate face numai atunci cînd maistrul instructor stăpînește temeinic conținutul întregii teme, cînd știe să stabilească legătura dintre fazele și operațiile din cadrul temei respective, cînd știe să stabilească legătura dintre tema curentă și temele precedente și viitoare. Prin executarea fiecărei faze sau operații în parte, trebuie să se aibă în vedere realizarea scopului întregii teme. De aceea, mai întîi se va stabili scopul temei și apoi scopul fiecărei lecții în parte.

Deși în procesul de predare urmărim realizarea atît a unor sarcini instructive, cît și educative, ele nu trebuie să fie despărțite deoarece reprezintă o unitate așa după cum și lecția constituie o unitate. De aceea, în planul de lecție al maistrului instructor nu trebuie să apară mai multe scopuri: instructive, educative, practice, ideologice, etc., ci numai *scopul lecției*, unde se pot arăta apoi concret toate sarcinile pe care maistrul instructor și le propune în vederea realizării acestui scop.

Metode și procedee de predare. În munca de pregătire a muncitorului de mîine, maistrul instructor trebuie să aleagă astfel de metode de muncă cu elevii, încît aceștia să ajungă să se orienteze singuri în orice situație, să știe să lucreze independent, să știe să aplice în practică cunoștințele dobîndite. Aceste metode se aleg ținînd seama de: scopul lecției, particularitățile de vîrstă ale elevilor, specificul meseriei respective, locul de muncă, utilaj, etc. Deci, în predare nu se poate folosi numai una și aceeași metodă la toate lecțiile. O lecție bună rezultă din priceperea cu care maistrul instructor îmbină și aplică procedee și metode de predare cît mai variate.

Nu vom arăta la acest punct toate metodele și procedeele care se vor folosi în cadrul instructajului teoretic, vom preciza doar că metodele de bază sînt conversația și demonstrația (vezi planurile de lecții de la sfîrșit).

Material didactic. Îmbunătățirea calitativă a învățămîntului profesional cere înainte de toate realizarea unei strînse legături între teorie și practică, lupta stăruitoare împotriva șablonului și formalismului în predare.

Unul din mijloacele de bază pentru atingerea acestui țel îl constituie folosirea justă și pe scară cît mai largă a materialelor demonstrative: *procesul tehnologic al piesei, materiale semifabricate, planșe, scule, unelte, mașini, stasuri, materiale rebutate,* ș.a.

În general se poate spune că majoritatea maiștrilor instructori sînt convinși de necesitatea și importanța materialului intuitiv în predare. Sînt mulți care se străduiesc să achiziționeze sau să confecționeze material didactic, singuri sau cu ajutorul elevilor, contribuind astfel, pe de o parte ca elevii lor să-și însușească cunoștințe științifice, concrete, clare și trainice, iar pe de altă parte ajutînd la înzestrarea cabinetelor școlare. Cu toate acestea mai există un însemnat număr de maiștri instructori care rămîn în afara acestei preocupări.

Cel mai important material didactic care e bine să existe în fiecare atelier de instructaj — bine înțeles unde specificul meseriei oferă această posibilitate — este *piesa model, pe faze și operații,* executată de către însuși maistrul instructor.

Se pot face una sau mai multe piese, fiecare reprezentînd operația sau faza lucrului în ordinea cronologică din șirul de operații a planului tehnologic al piesei. Procesul tehnologic al piesei în cazul cînd materialul recomandat lipsește, se poate executa și din materiale asemănătoare ca aspect și culoare, de pildă: din oțel ordinar în loc de oțel special, etc., deoarece elevul nu face proba durității piesei model. E indicat ca maistrul instructor să aibă la îndemînă și piesa finită pentru ca elevii să se poată orienta mai bine asupra ei.

Materialul didactic necesar poate fi pregătit de către maistrul instructor în timpul lui liber așa cum face fiecare profesor conștient de misiunea lui.

Cu acestea am ajuns în desfășurarea lecției la analiza momentelor principale ale lecției în învățămîntul practic.

Verificarea cunoștințelor. Condițiile de bază pentru o bună realizare a acestui moment sînt: stăpînirea deplină a meseriei, pregătirea minuțioasă și temeinică a conținutului lecției și formularea cu grijă a întrebărilor de control.

Scopul principal pe care trebuie să-l urmărească maistrul instructor în realizarea acestui moment este de a reaminti elevilor cunoștințele necesare pentru executarea noilor faze sau operații ale piesei respective. În acest scop va trebui să se refere la toate cunoștințele legate de lecția respectivă, dobîndite de elevi la alte teme și chiar la toate cunoștințele care l-ar putea ajuta, cunoștințe cîștigate din observațiile zilnice. Ele fac problemele mai atrăgătoare.

Trebuie să atragem însă atenția că aici nu e vorba de o repetare a lecțiilor de tehnologie sau de studiul materialelor, cît de o *reîmprospătare a acelor cunoștințe teoretice de la aceste materii, care sînt necesare elevului pentru îndeplinirea conștientă a lucrării ce se execută în ședința respectivă.*

În cursul desfășurării acestui moment, maistrul instructor trebuie să aibă grijă ca această reamintire a cunoștințelor să fie efectuată într-o succesiune logică și să fie organic legată de operația sau faza ce se execută la lecția curentă.

Metoda folosită de obicei în această parte a lecției este *conversația* pentru aplicarea căreia este însă nevoie de multă pricepere; maiștrii instructori trebuie să acorde multă grijă pregătirii și formulării întrebărilor.

Printre greșelile tipice pe care le comit maiștrii noștri în chestionarea elevilor, îndeosebi cei neexperimentați, menționăm următoarele:

— interoghează doar anumiți elevi „cei mai buni" iar celorlalți nu li se dă nici o atenție,

— interogarea unor elevi se prelungește și se transformă într-un fel de examen. În loc să se pună întrebarea întregii clase pentru ca fiecare elev să gîndească și să pregătească răspunsul, este numit un elev, i se pune întrebarea și urmează examinarea.

Procedînd astfel maistrul instructor nu poate avea un control asupra tuturor elevilor. Ori, este absolut necesar ca fiecare elev să participe activ la desfășurarea lecției și trebuie acordată o deosebită atenție elevilor rămași în urmă.

Comunicarea subiectului și scopului lecției. Din analiza momentului precedent rezultă că reamintirea unor cunoștințe are ca prim scop: stabilirea unei legături organice între cunoștințele debîndite anterior și conținutul lucrării curente. Această legătură trebuie făcută în așa fel încît trecerea spre formularea subiectului să urmeze în mod natural.

Concomitent cu anunțarea lui, subiectul se scrie pe tablă.

Pentru a trezi interes mai mare elevilor pentru lecție, după comunicarea subiectului, e bine să se facă cunoscut și scopul ei, scoțîndu-se în relief îndeosebi importanța ei în producție. Dacă elevii vor înțelege ce urmărește lecția, ei vor fi mai atenți, mai disciplinați și vor reține mai ușor esențialul din lecție.

Explicarea lucrării ce se va executa. In general, acest moment se desfășoară în felul următor:

Se explică și se demonstrează ceea ce au de făcut elevii, adică piesa sau *lucrarea în ordinea succesivă a operațiilor,* insistîndu-se îndeosebi asupra acelor noțiuni care sînt necesare începutului lucrării. De asemenea se indică *modul de lucru.* Acesta poate fi, după *metoda frontală* (cînd toată clasa sau grupa se ocupă deodată cu efectuarea uneia și aceleiași operații, folosindu-se aceleași scule, unelte sau mașini) sau după *metoda individuală* (cînd elevii lucrează în același timp piese diferite). La anul I se aplică de obicei metoda frontală, iar la anii II și III, metoda individuală.

Expunerea fazelor și operațiilor pe care trebuie să le execute, trebuie însoțită de demonstrația practică a maistrului instructor. Bineînțeles, el execută numai mișcările inițiale. In același timp se indică și *norma de lucru* pentru fiecare fază sau operație, urmînd ca durata de timp pentru toată lucrarea să se anunțe fie la terminarea instructajului, fie la începerea executării piesei. Cînd se învață operații noi, norme de lucru nu se dau. In aceste cazuri trebuie să ne intereseze în primul rînd calitatea lucrării și felul cum își însușește elevul meseria. Odată formată însă deprinderea în executarea unei operații, ea se normează.

Unii maiștri instructori, conștienți de faptul că stabilirea duratei timpului de lucru constituie un factor de seamă în educarea elevului, își organizează bine lecția, aplică cu succes norma de lucru, realizînd cu elevii lucrarea în timpul normat sau chiar mai repede (e vorba de norma de lucru din întreprindere cu aplicarea coeficientului de ușurare). Alții însă nu dau suficientă atenție normei de lucru. Acești maiștri fixează norma pentru piesa sau lucrarea respectivă, dar nu controlează și nu insistă asupra îndeplinirii ei, fapt care se răsfrînge asupra muncii elevilor după repartizarea lor în producție. Este deci necesar ca fiecare maistru instructor să obișnuiască pe elevi să lucreze după normă, pentru a-i deprinde astfel încă din timpul școlii, cu condițiile reale de lucru din uzină.

Paralel cu expunerea succesivă a fazelor operației, se explică și se demonstrează *metodele și procedeele corecte de executare a lucrării.* Se arată elevilor că lucrarea respectivă se poate executa prin mai multe metode și procedee. De asemenea se arată metoda cea mai avantajoasă, cea mai rațională, din care ei pot învăța mai mult. In același timp, se arată care din aceste metode se poate aplica în condițiile de lucru ale școlii respective, deci după care metodă vor lucra ei.

Acolo unde elevii au ajuns să stăpînească operațiile de bază în meseria respectivă, este indicat ca maistrul instructor să lărgească orizontul elevilor prin introducerea lor în metodele înaintate de muncă.

In expunerea lecției, maistrul instructor va avea grijă să comunice elevilor la locul și timpul potrivit — la fiecare fază sau operație dacă e nevoie — *regulile și modul de mînuire a sculelor, uneltelor și mașinilor,* precum și regulile de prevenire a accidentelor, adică regulile de protecția muncii (care nu vor constitui un punct separat în planul de lecție).

Se vor explica apoi *condițiile tehnice de lucru, metodele și procedeele de control* a lucrării executate. Se va scoate în relief în mod deosebit necesitatea executării piesei conformă desenului, adică necesitatea respectării cotelor, a toleranțelor, a semnelor de prelucrare, etc. In același timp, se vor arăta cauzele care pot duce la *rebuturi* (trasaj superficial, control insuficient, neîntreținerea în bune condiții a instrumentelor de măsurat și verificat, tratament termic necorespunzător ș.a.m.d.) și se vor da indicații pentru prevenirea lor. Maiștrii au datoria să arate elevilor că rebutul înseamnă pierdere de material, de timp, uzaj de scule, etc., fapt ce dăunează economiei naționale.

Punctele esențiale ale lecției, adică *procesul tehnologic al piesei* de executat, e bine să fie notate pe tablă de către maistrul instructor *odată cu explicațiile ce le dă*. Procedeul folosit de mulți maiștri instructori de a dicta procesul tehnologic după terminarea instructajului, nu e recomandabil. El duce la slăbirea interesului elevilor pentru lecție, la însușirea mecanică a materialului predat, la formalism.

In cursul explicării lucrării de executat, materialele demonstrative trebuie să-și găsească o largă și justă întrebuințare Printre acestea desenul ocupă un rol de seamă. El ajută mult pe maistru în transmiterea noilor cunoștințe, și pe elevi în însușirea conștientă a acestora. Desenul ajută pe elevi ca să înțeleagă mai bine cum trebuie executată lucrarea.

In legătură cu efectuarea schiței și desenului piesei, se ridică o problemă, și anume: cînd să se facă schița sau desenul, înainte de instructajul teoretic, după terminarea acestuia, sau concomitent?

Unii maiștri instructori, neavînd priceperea necesară pentru a face schița sau desenul concomitent cu explicarea lecției, caută să justifice această lipsă cu aceea că, aplicîndu-se acest procedeu, s-ar răpi fie prea mult din timpul prevăzut pentru comunicarea de cunoștințe, fie din timpul de practică al elevilor. De aceea, ei desenează piesa înainte de începerea lecției, iar la sfîrșit pun elevii să copieze de pe tablă.

Alții execută cu elevii schița lucrării, concomitent cu explicarea, dar nu fac ceea ce este mai important: verificarea și corectarea schiței.

Analizînd, din punct de vedere metodic această problemă, socotim că e de preferat ca schița sau *desenul piesei sau lucrării* ce se execută, să fie făcute de către maistrul instructor paralel cu explicarea lecției. La rîndul lor, elevii trebuie să treacă schița în caietele lor concomitent cu executarea ei de către maistrul instructor pe tablă, ascultînd explicațiile și urmărind orice mișcare a lui. Numai în felul acesta el va reuși să țină trează atenția elevilor în timpul expunerii, îi va face să gîndească logic, îi va face să înțeleagă desenul. Pentru ca elevii să facă un desen cît mai exact, este bine ca maistrul să le arate practic cum se mînuiesc rechizitele de desen, cum se iau distanțele, în ce ordine, cît reprezintă ele în lungime, lățime, grosime. Elevii noștri trebuie să ajungă să facă corect schița piesei pe care o execută. De asemenea ei trebuie să știe să citească nu numai desenele ce li se predau și pe care le execută ei și alte desene care le vor întîlni în muncă la intrarea în producție. Acest lucru însă nu se poate realiza numai la orele de desen. Pentru a realiza aceasta, maistrul instructor trebuie să privească desenul ca pe unul din principalele mijloace de predare a lecției în învățămîntul practic, ca un mijloc de simplificare și reducere a explicațiilor verbale, ca un mijloc de a cîștiga timp.

Fixarea cunoștințelor. După expunerea materiei noi, maistrul instructor trebuie să verifice modul în care și-au însușit elevii materia și mai ales în ce măsură au înțeles cele predate. Prin răspunsurile lor, elevii trebuie

să dovedească nu numai că posedă cunoştinţe, dar că ei mai ales înţeleg, ştiu să aplice cunoştinţele pe care le capătă la lecţie. In acest scop, odată cu pregătirea pentru lecţie, maistrul va alege chestiunile esenţiale, a căror înţelegere temeinică şi fixare uşurează munca independentă a elevilor şi asupra acestora va insista. Maistrul instructor va verifica dacă elevii posedă cunoştinţele necesare, cerîndu-le să reproducă şi să explice regulile, metodele şi procedeele pe care urmează să le aplice în timpul executării lucrării practice. E indicat ca răspunsurile să fie însoţite — pe cît posibil — şi, de demonstraţii asupra mînuirii corecte a sculelor, uneltelor şi maşinilor, sau de demonstraţii a unor mişcări iniţiale la operaţiile sau fazele de lucru.

Executarea lucrării practice de către elevi şi controlul îndeplinirii ei.

a) *Controlul executării calitative şi cantitative a lucrării.* Executarea independentă de către elevi a lucrării practice după schiţă sau desen, constituie momentul principal urmărit de lecţie în învăţămîntul practic.

In cursul desfăşurării acestei activităţi, maistrul instructor trebuie să fie permanent în mijlocul elevilor, pentru a-i putea verifica şi controla pe fiecare în parte. Trecînd dela elev la elev, la locul lui de muncă, face controlul executării calitative şi cantitative a piesei, dă îndrumări, urmăreşte şi sprijină pe elevii care se descurcă mai greu.

In cazul cînd aceeaşi greşeală este observată la mai mulţi elevi, maistrul instructor poate întrerupe activitatea, adunînd elevii în jurul locului său de muncă şi făcîndu-le un instructaj suplimentar, le arată procedeul corect de executare a operaţiei respective.

In timpul controlului executării calitative şi cantitative a lucrării, atenţia maistrului instructor va fi îndreptată îndeosebi asupra următoarelor:

dacă elevii au înţeles îndrumările date şi dacă lucrează în conformitate cu acestea;

dacă respectă procesul tehnologic indicat pentru lucrarea respectivă:

dacă întrebuinţează procedee corecte de lucru;

dacă îşi păstrează sculele conform indicaţiilor date;

dacă instrumentele de măsurat şi de verificat sînt aşezate la locul lor;

dacă se respectă prevederile cerute de protecţia muncii, etc.

Odată cu aceasta, îşi notează în caietul său ce anume chestiuni trebuie clarificate la discuţia de încheiere.

Obiectivul principal pe care trebuie să-l urmărească maistrul instructor în executarea lucrării practice de către elevi, este însuşirea temeinică a meseriei de către aceştia. De aceea, elevii trebuie lămuriţi că atunci cînd se execută operaţii noi, ei nu trebuie să se grăbească. La începutul învăţămîntului practic, organizarea şi efectuarea diferitelor lucrări trebuie să se facă nu atît în vederea cantităţii, cît în aceea a calităţii. La începutul instruirii practice a elevilor — cînd priceperile n-au fost transformate în deprinderi — operaţiile noi nu se normează. Maistrul instructor trebuie totuşi ca printr-o organizare şi dirijare justă a lucrărilor să pregătească pe elevi pentru a lucra cu normă. Astfel, el trebuie să dirijeze ritmul executării operaţiilor pentru a se preîntîmpina graba unora sau încetineala altora. In cazul cînd un elev sau mai mulţi vor termina mai repede lucrarea, li se dă o lucrare suplimentară sub formă de variantă sau strîns legată de cea executată; elevilor rămaşi în urmă, li se dă ajutorul necesar de către maistrul instructor. Numai după ce toţi elevii vor fi terminat faza sau operaţia respectivă, se trece mai departe. (Acest lucru se aplică atunci cînd se foloseşte metoda frontală la anul I).

b) *Controlul și aprecierea lucrării finite.* Acest control are loc după terminarea executării piesei (lucrării). Verificînd lucrarea, maistrul instructor arată elevului atît părțile bune, cît și lipsurile în executarea ei. După aceea, lucrarea se notează și se trece în caietul de atelier. Nota i se comunică și elevului.

Practica arată că uneori e bine ca lucrarea finită să fie controlată cu instrumentele de verificat pe care le-a întrebuințat elevul în timpul executării ei. Aceasta, deoarece sînt cazuri cînd instrumentele de măsurat și verificat ale elevului (de ex. șublerul) sînt degradate și astfel în momentul cînd maistrul instructor controlează piesa cu instrumentele lui personale, să apară diferențe de dimensiuni. În aceste cazuri, dacă aprecierea piesei se face conform rezultatelor măsurării și controlului cu instrumentele maistrului instructor, ea nu va reflecta obiectiv munca și priceperea elevului. Nota va fi mai mică decît cea așteptată de elev. Atari situații nu trebuie să influențeze asupra notei, deoarece ele pot contribui pe de o parte ca elevul să-și piardă încrederea în capacitatea lui de muncă și în instrumentele lui de măsurat și controlat, iar pe de altă parte ele pot duce la pierderea entuziasmului deoarece va avea impresia că nu va reuși niciodată să execute o piesă de bună calitate. Una din îndeletnicirile maistrului este tocmai aceea de a face pe elevi să aibă încredere în forțele lor, în sculele cu care lucrează și deci maistrul trebuie să caute prin toate mijloacele să dea elevilor încredere în ei înșiși, bine înțeles încredere care să nu ducă la îngîmfare.

Discuții asupra rezultatelor obținute. Fiecare ședință de practică se încheie cu discutarea — sub formă de colocviu — a rezultatelor obținute. Din aceste discuții trebuie să reiasă în ce măsură s-au aplicat corect metodele și procedeele de lucru, dacă sînt elevi rămași în urmă, etc.

Analizînd atît părțile pozitive cît și cele negative, maistrul instructor evidențiază pe elevii care au executat mai bine operația sau piesa și combate delăsările, fără a uita însă că el trebuie să încurajeze pe cei care nu și-au însușit pe deplin noua operație.

Piesele bune, precum și piesele rebutate, vor fi trecute în graficul de producție al brigăzii respective, grafic care e bine să se găsească la loc vizibil, ca un mijloc de agitație vizuală și de antrenare a elevilor în realizarea unor lucrări de calitate, necesare îndeplinirii planului de producție al școlii.

Tot în cadrul acestui moment, maistrul instructor va arăta cum trebuie curățit și îngrijit atelierul, cum trebuie întreținute sculele, uneltele și mașinile, cum trebuie aplicate măsurile de protecția muncii, cum trebuie privită frecvența la atelier, disciplina în muncă, participarea la întreceri, ș.a.m.d.

Pentru concretizarea celor arătate dăm cîteva planuri de lecție pentru meseriile cu numărul cel mai ridicat de elevi din profilul Școlilor Rezervelor de Muncă:

Meseria: Strungar în metal. Anul II. Tov. Chira Ioan, de la Centrul școlar Păltiniș.

1. *Tema:* Tăierea filetului dreptunghiular.
2. *Subiectul lecției:* Tăierea filetului dreptunghiular în exterior.
3. *Scopul lecției:* de a face pe elevi să-și însușească deprinderea de filetare dreptunghiulară în exterior.
4. *Metode și procedee de predare:*

— demonstrația;
— conversația;

— desenarea schiței pe tablă de către maistru instructor și în caiete de către elevi.

5. *Material didactic:* Piesele componente ale cheii mobile, în special tija cheii și mînerul filetat, diferite piese rebutate, piese cu filet rupt, încălecat; diferite forme și mărimi de cuțite pentru filetat, macheta mărită de filet dreptunghiular, planșe cu schema filetării.

6. *Desfășurarea lecției.*

I. *Verificarea cunoștințelor:*

— Care sînt elementele principale ale filetului?

— Care sînt tipurile de filete cele mai frecvente și întrebuințarea lor?

— Cum trebuie pregătit strungul înainte de începerea filetării?

— Ce înțelegem prin angrenaje simple și prin angrenaje compuse?

— Cum se determină raportul de transmitere?

— Care este regula de calcul a numărului de dinți de la roțile de schimb?

— Care sînt metodele de readucere a saniei în poziția de la începutul filetării? Ce condiții trebuie să îndeplinească?

II. *Comunicarea subiectului și scopului lecției.* Astăzi vom învăța cum se taie filetul dreptunghiular exterior, aplicat la cheia mobilă.

III. *Explicarea lucrării ce se va executa.* Se va explica și demonstra elevilor că orice filet are anumite caracteristici. Una din aceste caracteristice este numărul de pași pe țol, care este în strînsă legătură cu diametrul tijei pe care se taie. În felul acesta se va arăta că filetul pe care astăzi îl vom executa pe tija cheii mobile, are 8 pași pe țol.

Voi arăta că pentru executarea filetului de 8 pași pe țol, este nevoie să fie pregătit cuțitul corespunzător filetului. Lățimea cuțitului pentru 8 pași o voi executa cu ajutorul unui șablon. Voi arăta iarăși că dacă nu avem șablon, lățimea cuțitului se poate afla și astfel:

Un pas este un plin și un gol. Deoarece avem nevoie de lățimea golului, vom împărți pe 1″ (care este egal cu 25,4 m/m) la 16. Lățimea cuțitului pentru filetul de 8 pași pe țol va fi de 1,58 mm.

După polizarea cuțitului (adus la dimensiune), îl voi fixa în suportul port-cuțit și vom verifica poziția lui pentru a cădea perpendicular pe axa piesei.

Pentru filetele dreptunghiulare voi procura pe cît posibil elevilor port-cuțit elastic (gît de lebădă), cu care se poate fileta mai bine și se poate evita mai ușor ruperea cuțitului.

Voi explica în ce constă deosebirea între filetul triunghiular și cel dreptunghiular, și anume: la filetul dreptunghiular pentru luarea straturilor se înaintează în material numai cu avansul glisierii transversale.

Vom continua această operație pînă cînd filetul corespunde condițiilor tehnice.

Verificarea filetării se poate face cu calibru piuliță, care are același filet în interiorul ei. Piulița trebuie să se înșurubeze fără joc.

Voi atrage atenția că în timpul filetării trebuie să fim cu multă grijă ca să nu ne prindă mîneca hainei sau să nu se întîmple alte accidente.

In timpul explicării lucrării de executat voi demonstra practic tăierea filetului, fixarea piesei, alegerea și pregătirea cuțitului în raport cu numărul de pași pe țol, insistînd în special asupra părților din lecție care se referă la reducerea la maximum a rebuturilor.

Aplicarea operației se va face la cheia mobilă.

Voi reaminti elevilor regulile de prindere a piesei între vîrfuri, regulile de evitare a defectării vîrfurilor, ordinea operațiilor ce preced filetarea, ale-

gerea și fixarea cuțitelor corespunzătoare. Se va arăta cum se face reglarea mașinei și a debitului de răcire, verificarea păpușii mobile, etc.

Reamintirea acestor noțiuni o voi face prin metoda conversației dînd lămuriri numai în cazul cînd elevii nu și le vor reaminti.

IV. *Fixarea cunoștințelor.* Reproducerea și fixarea cunoștințelor predate o voi face prin următoarele întrebări:

— Care sînt regulile de fixare a materialului între vîrfuri?

— Care sînt regulile de alegerea cuțitului și cum se fixează ?

— Cum se face strunjirea tijei la dimensiunile cerute și cum se controlează aceasta?

— Cum se confecționează cuțitul pentru tăiat filetul dreptunghiular?

— Cum se face controlul filetului?

— Care sînt măsurile necesare pentru înlăturarea accidentelor?

V. *Executarea lucrării practice de către elevi și controlul îndeplinirii ei.* Se distribuie fiecărui elev piesele brute și sculele necesare, după care elevii trec la mașina indicată pentru filetat.

In timp ce elevii execută lucrarea practică la strung, voi urmări pe fiecare elev la locul său de muncă, controlîndu-i caietul de schițe.

Voi observa cum pun în practică regulile de lucru și ordinea operațiilor.

Voi urmări dacă elevii păstrează în bune condiții instrumentele de controlat.

Dacă voi observa greșeli tipice, voi opri lucrul și voi arăta greșeala tuturor elevilor pentru a fi evitată.

VI. *Discuții asupra rezultatelor obținute.* Discuțiile vor fi purtate în legătură cu disciplina, cu calitatea lucrărilor, cu eventualele rebuturi, cu realizarea timpilor normă, etc.

După acestea se va trece la curățirea atelierului.

*

Dăm încă un exemplu de plan de lecție pentru meseria *electrician instalator de lumină și forță.* Anul II, Tov. Crăciun Gheorghe de la Școala Profesională Nr. 1 Energie Electrică-Cluj.

1. *Tema:* Instalații de lumină la scară.

2. *Subiectul lecției:* Instalație de lumină în sala de scări cu mai multe etaje.

3. *Scopul lecției:* De a forma și dezvolta la elevi deprinderile practice în domeniul instalației de lumină.

4. *Metode și procedee:* Expunerea — explicația, conversația și demonstrația.

5. *Material didactic:* Tub protector I. P. Bergmann; doze de derivație; conductori N.G.A. 1,5 mm. p; comutatoare alternative; comutatoare cruce; tile terminale; pipe porțelan; șuruburi pentru lemn; bandă izolatoare; tablou de siguranță.

6. *Desfășurarea lecției.*

1. *Verificarea cunoștințelor:*

— Cîte feluri de instalații de lumină cunoașteți?

— Cîte feluri de comutatoare cunoașteți?

— Care din voi ar putea desena schematic un comutator alternativ?

— Care din voi mi-ar putea desena un comutator cruce?

— Cum lucrează comutatorul alternativ și cum lucrează comutatorul cruce?

— Care sînt părțile componente ale acestor comutatoare?

II. *Comunicarea subiectului și scopului lucrării.* Astăzi vom învăța o nouă instalație de lumină ce se întrebuințează adesea în sălile de scări de la clădirile cu mai multe etaje.

III. *Explicarea lucrării ce vor executa.* Pentru ca să putem efectua această operație de instalație, primul lucru ce trebuie să facem este de a lua măsurile de precauție pentru evitarea accidentelor. Voi arăta că neputînd așeza scările noastre din cauza treptelor, vom fi nevoiți să ne construim schele speciale de pe care să putem lucra. Voi trece apoi la verificarea sculelor: ciocanul să fie bine fixat în miner, dalta și burghiul de perete să nu fie înflorate, deoarece acele flori în timpul lucrului se rup și pot să provoace accidente serioase. După toate aceste măsuri trebuie pusă cîte o tăbliță la capetele scărilor pe care să se indice că nu-i voie să se circule pe sub schele. Voi trece apoi cu elevii la efectuarea operațiilor după cum urmează: 1. trasajul, 2. ștemuirea, 3. fixarea dozelor de derivație, 4. pozarea tubului protector, 5. tragerea conductorului, 6. montarea aparatelor și tabloului de siguranță și controlul instalației. Voi arăta cum se execută fiecare din aceste operații.

— Trasajul instalației se face cu o sfoară îmbibată în praf de o culoare deosebită de a peretelui și numai orizontal sau vertical și niciodată în diagonală;

— la ștemuire trebuie să fim foarte atenți ca dalta noastră să nu rupă bucăți mari de cărămidă întrucît slăbește zidul;

— înainte de a fixa dozele, acestea vor fi prelucrate cu cuțitul pentru intrarea tubului protector; fixarea lor se va face cu ipsos, cu foarte multă atenție, știind că dozele de derivație trebuie să fie la nivelul tencuielii cu toată suprafața lor;

— trecînd la pozarea tubului protector I.P. (Bergmann), trebuie să știm că acesta niciodată nu se montează cum l-am scos din magazie, ci mai întîi îi facem un control serios. Ce trebuie controlat? În primul rînd să se observe dacă în magazie nu a fost ținut la o temperatură prea mare și materia în care a fost impregnată hîrtia din interiorul tubului nu cumva s-a topit și a astupat undeva orificiul tubului. Apoi se controlează dacă nu cumva tubul a fost lovit în transport. Voi trece la prelucrarea capetelor — la fiecare bucată de tub protector — ca să înlăturăm orice greutate la introducerea conductorului. Atenție deosebită voi acorda și la adăugarea tuburilor ca să fie cap în cap, căci lăsînd o distanță între ele, chiar numai de 2—3 mm sub manșonul de adăugare, s-ar putea ca conductorul nostru să nu intre.

Voi arăta că la curbarea tubului în instalație sub tencuială, nu vom ține cont de raza medie a curburii. În instalații sub tencuială se face curbarea tubului cu o rază cît mai mare ca să asigurăm ușurarea introducerii conductorului.

După toate acestea se procedează la introducerea conductorului cu ajutorul bandei de oțel. La legarea conductorilor pe banda de oțel, vom face legături sigure, și să aibă suprafața cît se poate de redusă, ca să poată aluneca cît mai ușor în tub. Conductorul îl ungem cu pudră de talc pentru alunecare. Voi arăta cum se lucrează cu inductorul, care asigură controlul de a nu face legături greșite.

Așa se lucrează pe șantier.

Întrucît noi vom face aplicațiile practice pe panou, voi arăta doar diferența dintre instalația de pe șantier și cea de pe panou. Fixarea dozelor

de derivaţie aici o facem cu două şuruburi pentru lemn sau două cuie aplicate în fundul dozei sub hîrtia protectoare. La pozarea tubului protector se ţine seama de numărul de paşi, distanţa între paşi şi raza medie. Capetele tubului protector vor fi prevăzute cu ţile terminale. Restul operaţiilor vor fi identice cu cele două feluri de instalaţii.

Schiţa lucrării o voi face odată cu explicarea operaţiilor, iar elevii, odată cu mine.

IV. *Fixarea cunoştinţelor.* Pentru a vedea în ce măsură şi-au însuşit elevii materia predată, le voi pune următoarele întrebări:

— Care sînt operaţiile prin care trece lucrarea noastră de instalaţie?

— Care sînt criteriile la curbarea tubului protector, la instalaţiile pe tencuială şi sub tencuială?

— Cîţi paşi, la ce distanţă, şi ce rază medie trebuie să aibă o curbă la tubul protector I.P. 16 mm?

— Care este prima operaţie cînd începem instalaţia?

— Cu ce şi la ce distanţă se fixează tubul protector la instalaţia sub tencuială? Dar la instalaţia pe tencuială?

— Care sînt măsurile de protecţie a muncii în instalaţia noastră pe şantier?

V. *Executarea lucrării practice de către elevi şi controlul îndeplinirii ei.* În tot timpul executării lucrării practice voi trece pe la locurile de muncă ale elevilor, prevenind sau îndreptînd eventualele greşeli. După terminarea instalaţiei, fiecare elev îşi va arăta greşelile săvîrşite, urmînd ca eu să completez cele neobservate de ei, arătîndu-le cauza care a determinat aceste greşeli. Odată cu aceasta voi face aprecierea şi notarea lucrării.

VI. *Discuţii asupra rezultatelor obţinute.* Cu acest prilej voi arăta greşelile săvîrşite de mai mulţi elevi şi cauzele care au permis să se strecoare aceste greşeli. Ele vor fi foarte serios prelucrate pentru ca pe viitor să se elimine cu desăvîrşire. Voi scoate în evidenţă pe cei care au lucrat bine şi în timp, apoi vom analiza disciplina şi ordinea în toată activitate din cadrul acestei zile de practică.

*

Trebuie arătat că atunci cînd parcurgerea unei teme din programa şcolară necesită mai multe operaţii — deci mai multe lecţii — schema aceasta poate fi folosită la întocmirea planurilor de lecţie pentru fiecare lecţie sau operaţie nouă, cu următoarele precizări:

a) În prima zi, lecţia poate avea un caracter mai larg, de privire generală asupra procesului tehnologic al piesei, dar ea va fi limitată — pe cît posibil — la operaţiile care se pot executa în cadrul timpului din acea şedinţă.

b) Pentru zilele următoare, lecţiile se vor face potrivit noilor operaţii ce se execută în zilele respective. Se vor da numai cunoştinţe şi indicaţii în strînsă legătură cu executarea operaţiilor curente, insistîndu-se îndeosebi ca aceste cunoştinţe să fie însuşite şi de elevii rămaşi în urmă.

Momentele lecţiei vor fi aceleaşi, cu excepţia subpunctului: *Controlul şi aprecierea lucrării finite,* care nu va apare decît în planul de lecţie pentru şedinţa de finisare a piesei.

Pentru aceste zile, planul de lecţie va fi deci mai redus în funcţie de: conţinutul, metodele şi procedeele de lucru a căror cunoaştere de către elevi este necesară pentru executarea noilor operaţii din ziua respectivă.

*

Din cele discutate pînă aici, se poate vedea că munca de pregătire și realizare a lecției în învățămîntul practic constituie o problemă destul de complexă. Avînd în vedere acest lucru, precum și numărul mare de meserii din profilul Școlilor Rezervelor de Muncă (circa 80 de meserii), este evident că în acest articol n-au putut fi redate toate aspectele acestor meserii, fiecare cu specificul ei în parte. De aceea, el constituie doar un ghid pentru maistrul instructor în munca lui instructiv-educativă. Indicațiile metodice date, trebuiesc aplicate în mod creator în pregătirea și realizarea lecției, ținîndu-se seama de condițiile specifice profilului școlii și atelierului unde se desfășoară.

Prin faptul că în cele de mai sus s-a pus accent însemnat pe planul de lecție — ceea ce răspunde unei cerințe actuale în învățămîntul practic — nu trebuie să se desprindă concluzia că acesta este elementul cel mai important al procesului instructiv-educativ. Principalul în acest proces este însăși realizarea planului — lecția, ca proces viu, complex, multilateral, rezultat din activitatea comună a maistrului instructor și a clasei cu care lucrează.

Sarcina fundamentală a maistrului instructor în cadrul lecției de învățămînt practic este de a forma la elevi priceperi și deprinderi profesionale temeinice. Urmărind permanent realizarea acestei sarcini, el trebuie, înainte de toate, să folosească toate căile pentru ridicarea necontenită a nivelului său ideologic, pedagogic și profesional. În același timp, el trebuie să caute să cunoască bine programa școlară, să se pregătească minuțios pentru fiecare lecție, să asigure o bună pregătire materială a acesteia, să-și alcătuiască conștiincios și cu regularitate planurile de lecție.

În îndeplinirea cu succes crescînd a sarcinii sale, maistrul instructor trebuie să fie ajutat și de către conducerea școlii. Aceasta trebuie să urmărească cu toată răspunderea pregătirea maistrului instructor pentru lecție și pentru modul cum se desfășoară ea în atelierul școală, înlocuind actul pur formal de semnare a planului de lecție și de vizită oficială la orele de învățămînt practic, cu o îndrumare și un control eficace.

Numai în felul acesta se va ajunge la prevenirea și înlăturarea rezultatelor slabe de la clasele unor maiștri instructori, obținîndu-se succese tot mai mari în pregătirea de noi cadre de muncitori calificați.

Critică și Bibliografie

CULEGERILE DE EXERCIȚII GRAMATICALE PENTRU CLASELE V—VI (1952) și VI—VII (1953)

Apariția culegerilor de exerciții gramaticale, pentru clasele V-VI (fonetica, morfologia) în 1952 și pentru clasele VI-VII (sintaxa propoziției și a frazei) în 1953, constituie un pas înainte făcut în vederea îmbunătățirii studiului limbii romîne în școala noastră.

Aceste manuale ajutătoare contribuie la aplicarea în practică a hotărîrilor luate de secția a VI-a a Academiei R.P.R. împreună cu Ministerul Învățămîntului în 2-4 iulie 1951, privitoare la învățămîntul limbii romîne în școli.

Ținîndu-se seama de învățătura stalinistă despre limbă, s-a stabilit importanța studiului gramaticii, necesitatea ca elevii să-și însușească temeinice cunoștințe de fonetică, morfologie și sintaxă, precum și trainice deprinderi de ortografie și punctuație.

Deoarece exercițiile gramaticale pe texte literare constituie unul din procedeele cele mai eficace pentru cunoașterea și însușirea faptelor de limbă, era nevoie să se pună la îndemîna profesorilor de limbă romînă un material potrivit, ales cu grijă, care să răspundă din toate punctele de vedere scopului urmărit. Adică, să fie pline de conținut, într-o desăvîrșită formă literară, să cuprindă, în număr cît mai mare, aspecte ale unui anumit fenomen gramatical și, în fine, să fie accesibile elevilor clasei respective.

Cu atît mai stringentă a fost această cerință, cu cît, prin trecerea la noul sistem liniar de predare a gramaticii la clasele V-VII, accentul se pune pe lărgirea activității de aplicare practică, pe efectuarea a cît mai numeroase și variate exerciții în legătură cu fiecare temă gramaticală studiată.

Ținînd seama de aceste cerințe, autorii Culegerilor de exerciții gramaticale au reușit în bună măsură, să realizeze un manual cu multe aspecte pozitive.

Textele pentru diversele exerciții au fost alese din operele cele mai de seamă ale creației populare: balade *Toma Alimoș, Corbea, Badiul, Novac și Corbul,* basme culese de P. Ispirescu; proverbe, zicători, ghicitori; doine culese de M. Eminescu, V. Alecsandri etc. Culegerile abundă în texte din operele marilor noștri clasici: V. Alecsandri, M. Eminescu, I. Creangă, I. L. Caragiale, G. Coșbuc, M. Sadoveanu, dînd totodată și fragmente sau opere scurte din creația unor scriitori mai puțin cunoscuți vîrstei respective, dar care ilustrează o adîncă sensibilitate, o deosebită grijă pentru forma artistică, așa cum sînt poeziile lui Șt. O. Iosif: *Cîntecul, Zile de pace, Cîntec sfînt,* sau ale lui G. Topîrceanu: *Balada unui greier mic, Aeroplanul, La vînătoare;* fragmente în proză din călătoriile în munți ale lui C. Hogaș sau din schițele lui Jean Bart etc.

In felul acesta se realizează lărgirea orizontului literar al elevilor, se urmărește antrenarea lor pentru o bogată și variată lectură înafara clasei.

Literatura actuală este de asemenea bogat ilustrată, de la M. Sadoveanu, A. Toma, M. Beniuc, pînă la literatura pentru copii ca *Nică fără frică* al Ninei Cassian.

S-a urmărit ca fiecare fragment mai întins sau mai scurt, chiar redus uneori la o singură propoziție, să constituie un text închegat, logic care, să aibă un conținut de idei menit să contribuie la educația comunistă a elevilor: să le dezvolte dragostea pentru patrie și popor, admirația față de eroismul în lupta pentru libertate și dreptate socială, încîntarea față de minunatele frumuseți ale patriei noastre, precum și dragostea pentru limba romînă instrument admi-

rabil de exprimare al tuturor acestor sentimente.

O bună parte din textele folosite în culegerile de exerciţii gramaticale sînt luate din operele studiate de elevii claselor V—VII la lectura literară. Prin analiza gramaticală a textului literar se adînceşte cunoaşterea conţinutului textului, elevii înţeleg mai bine cum contribuie utilizarea anumitor forme gramaticale la exprimarea sau sublinierea unei idei (de ex. folosirea pronumelui de întărire, a formelor pleonastice; simetria aşezării propoziţiilor în frază etc.).

Evident că datorită tot acestui fapt se realizează într-o mai bună măsură îmbogăţirea vocabularului elevilor, dezvoltarea exprimării lor orale şi scrise, formarea gustului pentru frumos.

Cercetînd Culegerile de exerciţii gramaticale din alt punct de vedere — acela al felurilor exerciţiilor — se pot remarca o serie de calităţi care contribuie de asemenea la folosirea lor cu succes în predarea limbii romîne.

Culegerile prezintă, în genere, pentru fiecare capitol al programei de limba romînă la clasele V—VII, exerciţii aplicative privind fenomenele gramaticale studiate pe baza manualului.

Aceste exerciţii — analize gramaticale parţiale sau complete, completarea unor forme morfologice şi sintactice omise sau numai a terminaţiilor părţilor de vorbire flexibile, transformarea unor părţi de propoziţie în propoziţii subordonate, teme gramaticale cu caracter creator, formarea cuvintelor prin derivare indicîndu-se rădăcina şi sufixele sau prefixele, răspunsuri la întrebări etc. — sînt recomandate profesorilor ca material pentru aplicaţii în clasă sau pentru temele date acasă elevilor.

Alcătuite pe baza experienţei înaintate a şcolii sovietice şi a specificului studiului limbii romîne, aceste exerciţii urmăresc dezvoltarea gîndirii şi a exprimării copiilor.

Deosebit de folositoare sînt în această privinţă, în culegerea de exerciţii pentru clasele V—VI, exerciţiile 94 *a, b* şi *c* privitoare la antonimele adjectivelor, exerciţiile 108 şi 109 care îmbină în mod fericit analiza gramaticală cu activitatea cu caracter creator.

De asemenea, de folos pentru desfăşurarea activităţii la limba romînă sînt exerciţiile pentru recapitularea părţilor de vorbire, cu atît mai mult cu cît sînt însoţite de scheme, după care urmează să se facă analiza ordonată şi sub toate aspectele a părţilor de vorbire. În privinţa indicaţiilor de analiză date de scheme, ca un fapt pozitiv apare preocuparea de a se face legătura între morfologie şi sintaxă. În culegerea pentru clasele VI—VII, trebuie subliniate exerciţiile de recunoaştere a acordului predicatului cu subiecte la persoane diferite (ex. 33 pag. 33—34), acele care fac legătura dintre studiul sintaxei şi cel al morfologiei (completarea pronumelor relative omise la genul, numărul şi cazul cerut de text), dintre studiul sintaxei propoziţiei şi cel al sintaxei frazei (exerciţiile 110, 121, 125, 129 etc.), precum şi exerciţiile de studiere prin comparaţie a propoziţiilor subordonate de categorii diferite care se introduc cu aceleaşi conjuncţii sau răspund la aceleaşi întrebări (subordonate subiective şi completive, subordonate circumstanţiale cauzale şi finale etc.).

Pe lîngă toate aceste aspecte pozitive, cele două volume ale Culegerii de exerciţii gramaticale au însă şi o serie de lipsuri şi greşeli, care se datoresc desigur şi faptului că astfel de manuale ajutătoare sînt abia un început în domeniul respectiv.

Vom arăta cîteva din aceste lipsuri şi greşeli, constatate atît din cercetarea Culegerilor, cît şi din urmărirea aplicării lor în şcoală.

În ce priveşte alegerea textelor, autorii n-au ţinut întotdeauna seama ca fragmentele alese să fie din opere studiate de elevi la clasele V—VII, sau măcar recomandate la lectura înafara clasei. Astfel, apar fragmente din opere de-ale lui N. Bălcescu ca: *Reforma socială la romîni, Trecutul şi prezentul,* din *Cuvîntul introductiv la cursul de istorie naţională* al lui M. Kogălniceanu, din *Cugetări* de A. Russo, din *Pseudokinegheticos* de Al. Odobescu, din *Bijuterii de familie* de P. Dumitriu, din *Primii paşi* de Z. Stancu etc.

Dacă unele din aceste texte cuprind o idee închegată, accesibilă înţelegerii copiilor, şi ca atare pot fi cu uşurinţă înţelese şi analizate, altele însă conţin cuvinte neînţelese — arhaisme şi neologisme — de exemplu: exerciţiile 28 *b,* 189 *b,* 229 din Culegerea pentru clasele V—VI şi 38 *c* din Culegerea pentru clasele VI—VII.

Textele pentru analiza pe parcurs şi pentru recapitularea fiecărei părţi de vorbire sînt uneori prea lungi şi chiar prea grele în ce priveşte problemele morfologice şi sintactice pe care le pun. Aşa sînt, de pildă, exerciţiile 29 *a,* 62 *b* din vol. I şi exerciţiul 38 *c* din vol. II.

O lipsă serioasă a Culegerii de exerciţii gramaticale (fonetică, morfologie) este absenţa unor exerciţii speciale pentru aplicaţii ortografice, a textelor pentru dictări, care să cuprindă un număr cît mai mare de ortograme: cuvinte for-

mate cu prefixele *des-, dez-; răs-, răz-*, substantive şi adjective masculine articulate care se scriu cu doi şi trei *i*, substantive feminine cu genitivul şi dativul în *-ei* şi *-li*, verbe la perfectul simplu şi mai mult ca perfect (ale căror terminaţii sînt adeseori despărţite de elevi prin liniuţă de restul cuvîntului, fiind socotite greşit pronume reflexive), locuţiuni adverbiale care se scriu împreună, despărţite sau legate cu liniuţă etc.

Unele teme gramaticale nu sînt ilustrate de loc, sau aproape de loc, cu exerciţii. Aşa, nu se dau exerciţii cu substantive, verbe, adverbe antonime, cu locuţiuni verbale (deşi, de pildă, în textele din opera lui I. Creangă date la analiza verbului astfel de forme se întîlnesc des). Diateza pasivă este ilustrată doar cu două exerciţii de tipul: conjugaţi..., alcătuiţi... Dacă se găsesc greu texte care să cuprindă o serie de verbe la diateza pasivă, totuşi se puteau găsi mai multe fragmente, în care să apară măcar cîte un exemplu de verb la această formă. Nu se dau texte nici cu verbe defective.

Pentru recapitularea morfologiei se dau numai două texte foarte lungi. Ar fi fost mai bine să se dea mai multe fragmente, şi mai scurte. De asemenea, la sfîrşitul Culegerii pentru clasele V—VI ar fi trebuit să se dea exerciţii de recunoaştere ori de formulare a unor exemple de schimbarea categoriei gramaticale a diverselor părţi de vorbire.

Şi în Culegerea de sintaxă întîlnim exerciţii insuficient de ilustrative, de exemplu, exerciţiul 45 *a* cuprinde în 5 rînduri de text doar două cazuri de atribute despărţite prin virgulă. Exerciţiile pentru analiza complementului cuprind mai ales exemple de complemente exprimate prin substantive şi mai puţin prin verbe; nu sînt suficiente exemple pentru deosebirea propoziţiei atributive determinative de cea explicativă, pentru apoziţia în alt caz decît cel al substantivului determinat etc.

Culegerea de exerciţii gramaticale pentru sintaxa propoziţiei şi a frazei suferă în deosebi de lipsa temelor cu caracter creator. Nici Culegerea pentru clasele V—VI nu cuprinde prea multe din asemenea teme — ci doar cîte una pentru adjectiv, verb, adverb — deşi se puteau găsi variate şi interesante subiecte care să necesite folosirea uneia sau alteia din formele gramaticale studiate.

Deoarece Culegerile de exerciţii gramaticale sînt totuşi un manual pentru şcoală, ele trebuie să îndeplinească şi anumite cerinţe pedagogice. Şi din acest punct de vedere se pot semnala greşeli. De pildă, unele exerciţii mai grele sînt aşezate înaintea altora mai uşoare — ca exerciţiile 42 *a* şi *b*, cu substantive în cazul genitiv şi dativ, aşezat înaintea exerciţiilor de recunoaştere a nominativului şi acuzativului; sau exerciţiul 87, în care se cere elevilor să acorde într-un text adjectivele date la forma de masculin singular cu substantivele pe care le determină, înaintea exerciţiului 88 în care se cere doar observarea şi recunoaşterea acordului adjectivului cu substantivul; la fel exerciţiul 115 cere să se formuleze propoziţii cu diverse pronume personale de persoana a III-a, iar abia la exerciţiul 116 se face analiza pronumelor personale de persoana a III-a.

Alteori exerciţiile cuprind forme gramaticale nestudiate, dar care se cer a fi analizate. De exemplu, exerciţiul 172 cere să se indice timpurile verbelor dintr-un fragment din *Prostia omenească* de I. Creangă, în care se află forme populare de viitor *(are să moară, are să-l trîntească)*, înainte ca elevii să fi analizat texte cu forme de viitor. La acelaşi capitol înainte de exerciţiile în legătură cu conjugarea reflexivă, se dau exerciţii pe texte care cuprind forme verbale inverse de felul: *ivitu-s-a crescînd în zări...*

Şi în culegerea de sintaxă găsim asemenea inadvertenţe, de pildă la capitolul: *Părţi de propoziţii de acelaşi fel*, ordinea firească a exerciţiilor ar trebui să fie: 78, 80, 81, 79.

Aşezarea unor capitole nu este conformă nici cu ordinea din manual, nici cu aceea a predării. Astfel, pronumele de politeţe este aşezat după pronumele reflexiv; pronumele interogativ după cel relativ, deşi, de pildă, este ştiut că elevii clasei a V-a înţeleg mai uşor pronumele interogativ decît cel relativ.

În fine, trebuie să mai semnalăm şi unele greşeli ştiinţifice, care s-au strecurat în aceste manuale.

De pildă, la pag. 13 a Culegerii pentru clasele V—VI, la exerciţiul 20 *a* şi *b*, se spune că se foloseşte prefixul *des-*, înainte de *l, r* (dar se pronunţă şi se scrie *dezlega, dezrădăcina* etc.); la pag. 36 în schema recapitulării substantivului rubrica privind articularea substantivului precedă în mod nejust caracterizarea lui după declinare; la pag. 41, în textul de la exerciţiul 69 sînt date ca adjective *cei tineri, bătrînilor* — care de fapt sînt substantive formate de la adjective prin schimbarea categoriei gramaticale; la pag. 108, în exerciţiul 191 *b* e trecută drept la diateza reflexivă forma *m-a cuprins;* la pag. 122, în exerciţiul 211 se dau la un loc sub denumirea de ad-

verbe, atît adverbe cît şi locuţiuni adverbiale etc.

In Culegerea pentru clasele VI—VII, unele exerciţii dau loc la confuzii, astfel exerciţiul 30 *c* cuprinde exemple nu numai de predicat nominal format cu alte verbe ajutătoare decît *a fi*, dar şi predicate verbale exprimate prin locuţiuni verbale; la fel exerciţiul 67 *d*, care cuprinde un singur exemplu de circumstanţial de scop exprimat printr-un verb la supin, celelalte verbe la supin din text — mai numeroase — fiind atribute verbale.

La pag. 195, în exemplul dat ca model de analiză, propoziţia „cum de toţi mesenii mănîncă cu poftă nişte bucate" este subordonată cauzală, nu completivă indirectă.

Intr-un viitor apropiat se vor pune desigur şi alte probleme de ordin ştiinţific în legătură cu Culegerile de exerciţii gramaticale şi anume punerea în concordanţă a structurii, a terminologiei cu gramatica ştiinţifică a Academiei R.P.R., transcrierea textelor cu noua ortografie şi, în felul acesta, unificarea ortografiei; adăugarea unor exerciţii necesare pentru însuşirea noii ortografii etc.

De asemenea, pentru şcoală se va pune problema alcătuirii unei culegeri mai ample şi cu exerciţii legate de probleme mai grele de gramatică, de stilistică, atît de necesare elevilor claselor VIII—X. Pînă atunci, desigur că actualele Culegeri îmbunătăţite vor continua să fie un preţios auxiliar pentru munca de studiere a limbii romîne în şcoala noastră.

M. B.

CLASA MEA

de F. VIGDOROVA

In Editura Tineretului — 1954 a apărut traducerea din limba rusă a povestirii pedagogice „Clasa mea" de F. Vigdorova. In lucrare sînt redate aici aspecte din viaţa şcolii sovietice, preocupările şi frămîntările multiple ale învăţătorului sovietic îndrumător şi organizator al colectivului de elevi. Asemenea lucrări sînt aşteptate de către cititori cu multă nerăbdare şi ele constituie un sprijin de seamă pentru padagogii din ţara noastră. Mulţi dintre învăţătorii care au lucrat, ori lucrează direct la clasă, găsesc în această lucrare o cale de rezolvare a greutăţilor ce se ivesc în munca de fiecare zi.

Cartea este scrisă cu căldura omului care a educat generaţii şi care s-a legat sufleteşte de cei pe care i-a ajutat să-şi croiască o cale sănătoasă în viaţă. Viaţa adevărată, munca minunată ce se desfăşoară în şcoala sovietică, redarea justă a psihologiei tînărului învăţător sînt printre primele calităţi ale acestei nuvele pedagogice.

„Iată-mă deschizînd uşa clasei şi păşind înăuntru. Văd în faţa mea o fereastră larg deschisă şi dincolo de ea cerul albastru, senin şi acoperişul roşu al clădirii de peste drum; nu disting însă nimic din cele ce mă înconjoară, nici chiar chipurile elevilor. Cîţiva copii se ridică în picioare, alţii însă stau mai departe jos.

Mă opresc lîngă catedră şi aştept în tăcere. Rînd pe rînd, fără grabă, se ridică şi ceilalţi, boncănind şi tropăind.

— Bună ziua! Staţi jos! spun eu tare, aproape fără să-mi recunosc vocea. Gîtul îmi e uscat şi îmi vîjîie urechile. Continui tot atît de tare, de parcă ar trebui să acopăr cu vocea mea vuietul unei mulţimi de oameni: Mă numesc Marina Nicolaevna...

...Am făcut destule greşeli la această primă lecţie... N-am îndeplinit nimic din cele ce-mi propusesem pentru prima lecţie...".

Sentimentul de profundă dragoste faţă de copil străbate din fiecare gînd scris de învăţătoarea sovietică. Tocmai această neţărmurită dragoste faţă de copii, de încredere în viitorul lor luminos, face ca greutăţile pe care le întîmpină învăţătoarea în munca sa să fie înlăturate cu succes, iar bucuria învingerii lor şi măestria pedagogică cu care a reuşit aceasta să fie transmisă cititorului.

«Intr-o zi Labutin m-a întrebat de ce tremură frunzele de plop; şi numai clopoţelul care anunţa începutul lecţiei următoare m-a salvat de ruşine. Seara am început să citesc cartea lui Dimitrii Kaigorodov „Povestiri despre pădurea rusă" şi mi-am putut da seama că deşi iubeam pădurea din toată inima, deşi ştiam o mulţime de versuri şi povestiri în legătură cu ea, adevărata pădure n-o cunoşteam deloc».

Iată dece cititorul are emoţii împreună cu eroina povestirii — tînăra învăţătoare Maria Nikolaevna Ilinskaia — atunci cînd ea predă prima lecţie la clasa ei;

de asemenea se bucură cu fiecare succes în „cucerirea" clasei — elevi în pragul adolescenței, zburdalnici, care prin particularitățile lor psihologice, pun mereu noi și noi probleme muncii învățătoarei.

De aceea tînăra învățătoare a muncit cu rîvnă, n-a supraapreciat puterea și cunoștințele sale, ci învață mereu și nu-și poate îngădui o clipă, să bată pasul pe loc, să nu se intereseze de toate problemele ce le ridică clasa sa. Iată în ce constă, în primul rînd, secretul succeselor ei dobîndite în munca cu copiii, iar prestigiul de care se bucură tînăra învățătoare în fața copiilor, după cum arată, este rezultatul studiului serios pentru dezvoltarea ei multilaterală.

„Inainte mi se părea că orice om cu știință de carte ar fi în stare să predea într-o școală elementară...

Se dovedi însă a fi cu totul altfel: dacă vrei să predai cuvînt cu cuvînt după manual, mă rog, atunci sînt îndestulătoare cunoștințele pe care le ai. Dacă însă vrei să răspunzi la fiecare: „de ce?" și să provoci și alți „de ce?" atunci trebuie să citești fără istov, să cercetezi, să observi cu atenție totul și de fiecare dată te vei convinge că știi prea puțin.

Și am băgat de seamă un lucru: cu cît aflu eu însumi mai multe, cu atît și copiii doresc să știe mai multe" (pagina 32—33).

Activitatea creatoare a tinerei învățătoare este pătrunsă de optimismul pedagogiei științifice, de încrederea în puterea de formare și dezvoltare a omului nou.

Invățătoarea sovietică arată străduania sa neîncetată de a înțelege cît mai adînc pe fiecare elev, de a vedea cauzele care determină o anumită trăsătură în comportarea fiecăruia; dar mai ales învățătoarea este mereu frămîntată de găsirea celor mai bune măsuri pe care să le aplice în muncă pentru a forma trăsăturile de caracter comuniste.

Ea se străduiește să facă pe copii să gîndească la munca lor și la datoria lor față de patrie, față de popor.

Folosind cu pricepere experiența tovarășilor din colectivul pedagogic, a minunatei învățătoare Natalia Andreevna, care a dăruit peste patruzeci de ani de viață școlii, tînăra învățătoare învață un lucru de mare importanță în munca educatorului și anume, că nu este deloc ușor să cunoști copilul pe care-l educi. Pentru aceasta îți trebuie multă, multă răbdare. Se întîmplă uneori, să ți se pară că a fost suficient să-l examinezi pe elev, să stai de vorbă cu el, să-i faci și fișa de caracterizare, fără ca în fond să-l cunoști suficient. Cîte odată însă o împrejurare nepreväzută vine să-ți arate că aprecierile tale nu sînt cele mai juste, că n-ai știut să descoperi, „taina" care se ascunde în om. Cele petrecute cu Kolea Savenkov, cu frații Vorobeiko ș.a. confirmă pe deplin cele arătate.

Kolea Savenkov este unul dintre elevii clasei a IV-a B care prin atitudinea lui față de învățătură față de tovarășii de clasă și față de învățătoare, a pus pe gînduri pe tînăra învățătoare, căreia i se încredințase munca de răspundere de a educa, de a crește copii conștienți, devotați Patriei Socialiste.

Kolea nu învăța deloc, era obraznic cu învățătorii, indiferent la observațiile ce i se făceau.

Invățătoarea și-a amintit că l-a cursul de pedagogie — pe cînd era elevă — învățase că în asemenea cazuri se încredințează elevului o sarcină de răspundere. Vrînd să se conformeze acestei învățături, propune elevilor să-l aleagă pe Kolea Savenkov responsabilul clasei. Acest fapt i-a dovedit că procedase întocmai ca un medic neconștiincios, care, fără a cerceta fiecare caz în parte recomandă aceleași medicament pentru boli diferite.

Numai cînd învățătoarea s-a apropiat de elev, cînd l-a cunoscut pe el și tot ceea ce influența dezvoltarea lui, a putut să înțeleagă și motivul exploziilor de indisciplină, a lipsei de interes din partea lui Kolea pentru învățătură. Cunoscînd bine toate acestea a putut găsi și metoda cea mai justă pentru întegrarea lui în colectivul clasei.

La fel s-au petrecut lucrurile cu Saşa Vorobeiko, un elev care nu învăța și care nu avea atitudine corectă față de colegii lui. Bineînțeles atitudinea lui Saşa influența și pe aceea a fratelui său Vasia. La multe s-a gîndit învățătoarea, dar nu a putut găsi calea de a-i face să ia o altă atitudine față de muncă. Intr-o zi însă învățătoarea a descoperit că lui Vasia i-ar place să interpreteze rolul comic dintr-o scenetă. De atunci de cîte ori se pregăteau serbări, adunări festive, festivaluri, Saşa avea de interpretat un rol comic. Acest fapt a reușit să-l schimbe. Și învățătoarea remarcă: „Relațiile dintre noi doi aproape le putem numi tovărășești, ceea ce îl obligă la multe. Dacă discutam de cu seară cu însuflețire toți laolaltă, inclusiv eu și Saşa, montarea vreunei scenete, el nu mai îndrăznea și nici nu-l mai lăsă conștiința să vină a doua zi la școală cu temele nescrise sau cu

lecția neînvățată. Odată însă ee-și pregătea lecțiile Saşa, apoi le pregătea și fratele său. Și ceea ce e mai important: ei încetară să se mai simtă străini în clasă" (pag. 71).

De altfel, această idee centrală despre atitudinea de grijă și atenție deosebită a învățătoarei față de copii străbate întregul conținut al povestirii pedagogice. Cei doi ani de muncă descriși în carte, au îmbogățit mult experiența tinerei învățătoare și au făcut să se convingă de marele adevăr conținut în cuvintele lui Gorki (într-o povestire unde un tată bătrîn sfătuește pe fiul său): „Nu se poate vorbi despre toate odată. Un singur lucru nu pot să nu-l spun...

— Să nu te apropii niciodată de un om cu gîndul că are mai multe părți rele decît bune, dimpotrivă, trebuie să te gîndești că el are mai multe părți bune și atunci așa va fi! Oamenii dau totdeauna ceea ce le ceri" (pag. 312-313).

Prin cuvintele tinerei învățătoare F. Vigdorova combate atitudinea unor pedagogi ca Zinaida Pavlovna, pentru care elevii se împart în categorii absolute de fruntași, mediocri, codași și care nu văd în dosul notelor personalitatea școlarului. Autoarea arată că știind să respecți personalitatea copilului, știind să-l ajuți să-și formeze această personalitate, poți obține mult de la el. Copilul e om, indiferent de faptul că are numai 7—8 ani și ca orice om știe să prețuiască prietenia, primește prețuirea și nu iartă indiferența și nedreptatea.

Colectivul de copii se compune din oameni vii, cu caractere deosebite, din personalități diferite, și de aici necesitatea de a-l cunoaște pe fiecare în parte. Marina Nikolaevna Ilinskaia însă susține cu tărie: „Patruzeci de copii înseamă patruzeci de caractere diferite și crede-mă, nu există doi care să semene între ei, pe care să-i poți confunda unul cu celălalt. Pentru un profesor a nu-și cunoaște elevii înseamnă a-și pierde vederea, a se condamna singur la o muncă dusă orbește, fără nici o speranță de reușită..." (pag. 44—45). Acțiunile colectivului de copii sînt redate veridic și se arată concret care este rolul pedagogului în îndrumarea și organizarea acestui colectiv.

Autoarea arată de asemenea rolul organizației de pionieri în închegarea și dezvoltarea colectivului de copii, munca pricepută a instructorului de pionieri, care reușește să-i învețe pe copii multe lucruri practice și să le dezvolte dragostea de muncă, munca în unitatea de pionieri, acțiunile lăudabile ale organizației constituie un exemplu pentru munca instructorilor de pionieri din țara noastră și un exemplu pentru învățători și profesori de felul cum pot îndruma activitatea organizației de pionieri din școală.

Munca cu părinții copiilor ocupă un loc însemnat în cartea „Clasa mea". Tînăra învățătoare, eroina povestirii, folosind sfaturile tovarășilor din colectivul pedagogic, reușește să apropie părinții copiilor de problemele educației, de problemele ce frămîntă școala. Interesantă este adunarea cu părinții, discuțiile purtate cu părinții copiilor în vizitele făcute de învățătoare acasă. Majoritatea părinților respectă pe învățători, se sfătuiesc cu ei, pun bazele legăturii dintre familie și școală. Legătura strînsă cu familia te poate face să cunoști mai bine elevul și să-i dai un mai bun ajutor.

Iată-l pe tatăl elevului Victor Ilinski care relatează învățătoarei aspecte necunoscute despre purtarea lui Victor în familie: «Ieri i-a răspuns urît bunicii, iar astăzi n-a vrut să se ducă după pîine: „Am — zice — adunare de detașament și asta e ceva mai important decît brutăria voastră!"». Acest lucru dă serios de gîndit învățătoarei care îl știa pe Victor politicos cu profesorii și cu o atitudine prietenoasă față de colegi. „Trebuie neapărat să treci pe la fiecare acasă, să vezi cum se poartă în familie; altfel iată, nu vezi decît jumătate din adevăr!" — subliniază Marina Nikolaevna.

Fraza lipsită de complicații stilistice, vorbele simple și clare în care autoarea cărții „Clasa mea" îmbracă conținutul atît de uman și plin de adevăr al acestei povestiri, dau cărții o valoare artistică de necontestat.

Cuvintele cu care autoarea își încheie povestirea arată încă odată că, pentru educatorul sovietic, a obține rezultate bune în munca sa, este echivalent cu însuși sensul întregii sale vieți: „Și îmi mai vine în minte horticultorul a cărui viață continuă în grădinile pe care le-a îngrijit. Scriitorul lasă moștenire oamenilor cărțile sale, pictorul pînzele sale. Dar învățătorul? Învățătorul trăiește în elevii săi, în faptele și gîndurile lor. În aceasta constă creația lui și partea lui de nemurire".

Învățătorii, profesorii, studenții și instructorii de pionieri, toți oamenii care lucrează în munca de educație din Patria noastră vor găsi în această povestire, învățăminte pe care le pot folosi cu succes în munca lor de educare a tinerei generații.

E. D.

Consultaţie

REPARTIZAREA MATERIEI PE PĂTRARE

Limba romînă (citire) clasa a II-a

La consfătuirile din ianuarie 1954, învăţătorii care predau la clasa a II-a, au ridicat problema că manualul de Limba romînă (citire) este supraîncărcat şi din această cauză sînt greutăţi în planificarea materiei.

Pentru a veni în ajutorul tovarăşilor care predau la această clasă, dăm un model de repartizare a materiei pe pătrare pe baza căreia îşi vor putea apoi întocmi planificarea calendaristică.

În modelul prezentat au fost cuprinse toate bucăţile din manual pentru predarea cărora s-au repartizat ore suficiente, rămînînd în acelaşi timp ore pentru excursii, lucrări practice şi recapitularea materiei.

Primul pătrar — 53 ore

Imnul de Stat al Republicii Populare Romîne — 1 oră.
Patria — 1 oră.

Amintiri din vară (9 ore)

S-a sfîrşit vacanţa — 1 oră. Excursie — 1 oră. In grădina gospodăriei agricole colective — 1 oră. Vîntul — Foloasele vîntului — 1 oră. Roua — 1 oră. Vara — Ghicitoare — 1 oră. S-a copt grîul — 1 oră. Lecţie de recapitulare a cunoştinţelor — 2 ore.

De ziua armatei noastre (3 ore)

Trec ostaşii — 1 oră. Grănicerul — 1 oră. Conversaţii şi lectură pe baza materialului din reviste — 1 oră.

Livada şi grădina de legume (14 ore)

Excursii şi lucrări practice — 2 ore. In grădina de legume — Ghicitori — 1 oră. Ţăranul şi ursul — 1 oră. Grădina de legume a şcolii — 1 oră. Duşmanul şi prietenul — 1 oră. Fluturele de varză — Plante minune — 3 ore. In grădină — 1 oră. Un bătrîn şi trei feciori — 1 oră. Mărul — 1 oră. De ce n-au rodit merii — 1 oră. Lecţie de recapitularea cunoştinţelor — 1 oră.

Toamna (14 ore)

Excursie şi lucrări practice — 2 ore. Toamna — (povestire) — Toamna — (poezie) — 2 ore. Păsări călătoare — 2 ore. Ciocîrlanul — 1 oră. Greierul şi furnica — 1 oră. Inul şi cămaşa — 2 ore. Toamna harnică — Sărbătoarea culesului recoltei în gospodăria agricolă colectivă — Cîntec — 3 ore. Lecţie de recapitulare a cunoştinţelor — 1 oră.

Marea noastră prietenă Uniunea Sovietică (7 ore)

Cîntec — 1 oră. Scriitorul Maxim Gorki — Ştergarul — (lectură) — 1 oră. Metroul — 2 ore. Transformatorii naturii — 1 oră. Păpuşa neagră — 2 ore.

Marii învăţaţi ai omenirii muncitoare (4 ore)

Conversaţie introductivă despre Marea Revoluţie Socialistă din Octombrie, folosind tablouri şi albume — 1 oră. Vladimir Ilici Lenin — Iosif Vissarionovici Stalin — 3 ore.

Al doilea pătrar — 43 ore

Şcoala, familia şi tovarăşii (16 ore)

Învăţătoarea — 1 oră. Din copilăria lui Lenin — 2 ore. Cînd voi fi pionier

— 1 oră. Ce este colectivul? — 1 oră. Tatăl şi feciorii — 1 oră. Frunzele albastre — 2 ore. Conştiinţa — 1 oră. Racul, broasca şi ştiuca — 1 oră. Cîntec de leagăn — Ne vin oaspeţi — 1 oră. Cuvîntul fermecat — 2 ore. Codiniţă — 2 ore. Lecţie de recapitulare a cunoştinţelor — 1 oră.

În patria noastră înfloreşte o viaţă nouă (15 ore)

Vizite la şantiere şi întreprinderi etc. — 2 ore. Pentru şcoala noastră — 2 ore. Scrisoare către tovarăşul Gh. Gheorghiu-Dej — 1 oră. Cum trăiau muncitorii în trecut — Cum trăiau ţăranii în trecut — 3 ore. Au pornit tractoarele — 1 oră. Case noi — 1 oră. Hidrocentrala de la Bicaz „V. I. Lenin" — 1 oră. Şcolile noastre — 1 oră. Lecţia de recapitulare a cunoştinţelor — 3 ore.

Oraşul (10 ore)

Clădirea — Zidarul — 2 ore. Poşta Centrală — 1 oră. Poştaşul — 1 oră. Căile aeriene — 2 ore. Pe stradă — 2 ore. Prin Bucureşti — 1 oră. Lecţie de recapitulare — 1 oră.

Aniversarea Republicii Populare Romîne (1 oră)

Conversaţii şi lectură pe baza materialului din reviste — 1 oră.

Iarna (1 oră)

Moş Gerilă — Pluguşorul — 1 oră.

Al treilea pătrar — 60 ore

Iarna (18 ore)
(continuare)

Excursii şi lucrări practice — 4 ore. Iarna — Cea dinţi zăpadă — 1 oră. Baba iarna face pozne — 3 ore. În pădure — 2 ore. Iarna la sat — Ghicitori — 1 oră. Iarna pe uliţă — 1 oră. Gerul — 1 oră. Omul de zăpadă — Păsărica în timpul iernii — Cantina păsărilor — 2 ore. Moş Anotimp — 1 oră. Lecţie de recapitulare a cunoştinţelor — 2 ore.

Recapitularea cunoştinţelor despre V. I. Lenin — 1 oră
Animale domestice şi sălbatice (23 ore)

Excursii şi lucrări practice — 2 ore. Puica — 1 oră. Cum şi-a găsit cîinele un prieten — 3 ore. Vrăbiuţa şi pisica — 1 oră. Calul — 1 oră. Mărgeluşa — 2 ore. Lupul şi motanul — 2 ore. Ursul păcălit de vulpe — Ghicitoare — 2 ore. Iepuraşul cel îndrăzneţ — 3 ore. Veverita şi ghionoaia — 1 oră. Leul — 1 oră. Tigrul — 1 oră. Cum şi-a scăpat un elefant stăpînul din ghiarele tigrului — 1 oră. Lecţie de recapitulare a cunoştinţelor — 2 ore.

Ziua armatei sovietice (1 oră)

Armata sovietică — 1 oră.

Primăvara (14 ore)

Excursii şi lucrări practice — 6 ore. Sfîrşitul iernii — 2 ore. Primăvara — 2 ore. Primăvara în sat — 2 ore. Au pornit tractoarele — Cîntec popular — 1 oră. Se întorc călătoarele — 1 oră.

Recapitularea cunoştinţelor despre I. V. Stalin — 1 oră

8 Martie — Ziua internaţională a femeii — 2 ore

Conversaţii — lecturi şi poezii în legătură cu 8 Martie — 2 ore.

Al patrulea pătrar — 51 ore

Primăvara (15 ore)
(continuare)

Prietenii noştri — 1 oră. Cocoarele — 1 oră. Vine primăvara — 1 oră. Dor de călătorie — 2 ore. Într-o zi de primăvară — 1 oră. Vrăbiuţa — 3 ore. Bobocii — 1 oră. Vrabia şi peştişorul — 1 oră. Lunca de aur — 1 oră. Concertul primăverii — 1 oră. Lecţii de recapitulare a cunoştinţelor — 2 ore.

Pădurea (11 ore)

Excursie şi lucrări practice — 2 ore. Cearta copacilor — 2 ore. Bradul — 1 oră. Pădurea — 1 oră. Codrul — 1 oră. Stejarul şi prietenii săi — 1 oră. Cîntec pentru ghindă — Ghicitoare — 2 ore. Lecţie de recapitulare a cunoştinţelor — 1 oră.

Sărbătorirea lui 1 Mai (3 ore)

Conversaţii în legătură cu sărbătorirea zilei de 1 Mai. Întîi Mai — Cîntec de 1 Mai — 3 ore.

Vine vara (13 ore)

Exerciţii şi lucrări practice — 4 ore. Vara — 1 oră. Cucule-Cucutule — Cîntă

puiul cucului — 1 oră. Vara (poezie) — 1 oră. Miciurin şi şcolarii — 3 ore. Ce ne-a povestit oaspetele sosit într-o seară — 1 oră. De ziua noastră — 1 oră. Patria — 1 oră.

Restul de ore rămîn pentru recapitularea generală a materiei

In planificarea prezentată nu se respectă în totul ordinea temelor şi a bucăţilor din manual. Schimbările sînt făcute, ţinîndu-se seama de faptul că unele teme sau lecturi sînt legate de anumite sărbători şi aniversări. Astfel, bucăţile cu subiect legate de armata noastră, au fost planificate în primul pătrar, pentru a fi redate în preajma zilei de 2 Octombrie — ziua armatei noastre.

La fel, temele „Marea noastră prietenă Uniunea Sovietică" şi „Marii învăţători ai omenirii muncitoare" au fost trecute la sfîrşitul pătrarului I pentru a fi redate în cadrul lunii prieteniei Romîno-Sovietice.

In pătrarul II, s-au introdus două lecţii din tema „Iarna" deoarece sînt legate de sărbătoarea anului nou. Pentru aceleaşi motive au fost mutate poeziile al căror conţinut este legat de Armata Sovietică şi de sărbătorirea zilei de 1 Mai.

Pentru aniversarea proclamării Republicii Populare Romîne şi pentru sărbătorirea zilei de 8 Martie — ziua internaţională a femeii — teme care nu există în manual, s-a introdus material suplimentar.

CUPRINS

Pag.

TEORIA ŞI ISTORIA PEDAGOGIEI

V. Pavelcu: Procesul învăţării în lumina învăţăturii despre reflexele condiţionate 3
I. Cremer: Primii ani de activitate în învăţămînt a lui I. Creangă 19

DIN EXPERIENŢA ŞCOLII NOASTRE

O. Şafran: Pregătirea din timp a deschiderii noului an şcolar 45
I. Bucuroiu: Cum folosesc temele pentru acasă în însuşirea limbii ruse de către elevii clasei a VII-a 54
Formarea deprinderilor practice în predarea ştiinţelor naturale 60

DIN EXPERIENŢA ŞCOLII SOVIETICE

H. V. Krilova: Munca de folos obştesc a elevilor pe lotul experimental al şcolii şi pe terenul colhozului 73

ÎNVĂŢĂMÎNTUL ÎN ŢĂRILE DE DEMOCRAŢIE POPULARĂ

Bogdan Suchodolski: Premizele de bază ale pedagogiei moderne polone . . . 84

ÎNVĂŢĂMÎNTUL ÎN ŢĂRILE CAPITALISTE

T. A. Ilin: Şcoala din S.U.A. în slujba reacţiunii 93

INDRUMĂRI METODICE

Şt. Linul: Despre metodica lecţiei în învăţămîntul practic 103

CRITICA ŞI BIBLIOGRAFIE

Culegerile de exerciţii gramaticale pentru clasele V—VI (1952) şi VI—VII (1953). 117
Clasa mea, de F. Vigdorova 120

CONSULTAŢIE

Repartizarea materiei pe pătrare 123

СОДЕРЖАНИЕ

Стр.

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

В. Павелку: Процесс обучения в свете учения об условных рефлексов 3

И. Кремер: Первые годы деятельности И. Крянгэ в школе 19

ИЗ ОПЫТА НАШЕЙ ШКОЛЫ

О. Шафран: Своевременная подготовка к новому учебному году 45

И. Букурою: Как домашние задания помогают усвоению русского языка учащимися VII-го класса 54

Формирование практических навыков в преподавание естествознания 60

ИЗ ОПЫТА СОВЕТСКОЙ ШКОЛЫ

Х. В. Крылова: Общественная работа учащихся на и школьном учебно-опытном участке и в колхозе 73

ОБРАЗОВАНИЕ В НАРОДНО-ДЕМОКРАТИЧЕСКИХ СТРАНАХ

Богдан Суходольский: Основные предпосылки новейшей педагогики в Польше . 84

ОБРАЗОВАНИЕ В КАПИТАЛИСТИЧЕСКИХ СТРАНАХ

Т. А. Илина: Школа в США на службе реакции 93

МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ

Шт. Линул: О методике урока в практическом образовании 103

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

Сборник грамматических упражнений для V—VI кл. (1952 г.) и VI—VII кл. (1953 г.) 117

Мой класс, Ф. Вигдорова 120

КОНСУЛЬТАЦИЯ

Распределение материала по четвертям 123

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

Rugăm cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice, privitoare la materialul publicat de noi şi să ne facă sugestii şi propuneri referitoare la cele ce doresc să găsească în cuprinsul revistei.

Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor noştri în cel mai scurt timp.

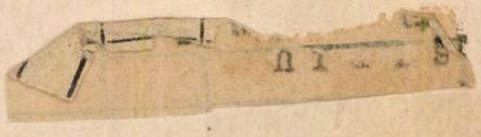
REDACŢIA: Str. Spiru Haret Nr. 14,
Raionul Gh. Gheorghiu-Dej
— Bucureşti, Telefon
5.15.16 şi 4.24.00

★

ABONAMENTE ANUALE; Lei 20

Abonamente pe anul 1954 la „Revista de Pedagogie" se fac la Oficiile Poştale, prin factorii poştali şi difuzorii voluntari din întreprinderi şi instituţii.

Faceţi abonamente pe un an.



Lei 5